أحدث الطرق في التربية
لتدريس اللغة العربية

محمد عطية الإبراشي

تقديم وتحقيق
د. بليغ حمدي إسماعيل

الكتاب: أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية

الكاتب: محمد عطية الإبراشي

تقديم وتحقيق: د. بليغ حمدي إسماعيل

الطبعة: ٢٠٢٣

الطبعة الأولى: ١٩٤٨م

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

جمهورية مصر العربية

هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣

http://www. bookapa.com E-mail: info@bookapa.com

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without prior permission in writing of the publisher.

جميع الحقوق محفوظة: لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الناشر.

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

الإبراشي، محمد عطية

أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية/ محمد عطية الإبراشي، تقديم وتحقيق/د. بليغ حمدي إسماعيل حسن – الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

٣١٣ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولي: ٢ – ٧٠٩ – ٩٩١ – ٩٧٧ – ٩٧٨

أ – العنوان   رقم الإيداع: ٧٧٢٤ / ٢٠٢٣

أحدث الطرق في التربية

لتدريس اللغة العربية

وكالة الصحافة العربية
«ناشرون»

تقديم

تعليم العربية من الشهود الحضاري إلى التمكين اللغوي

تدل اللغة العربية على الحياة العقلية من ناحية إن لغة كل أمة في كل عصر مظهر من مظاهر عقلها وتفكيرها، ولم تخلق اللغة دفعة واحدة، ولم يأخذها الخلف من السلف الصالح كاملة، إنما تخلق أو يخلق الناس في أول أمرهم ألفاظاً على قدر حاجاتهم، فإذا ظهرت أشياء جديدة خلقوا لها ألفاظاً جديدة، وإذا اندثرت أشياء قد تندثر ألفاظها معها، وهكذا نرى اللغة في حياة وموت مستمرين.

وهذا ما أشار إليه "أوليري" في كتابه "العربية قبل محمد" Arabia before Mohammed من حيث إن الاشتقاقات والتعبيرات اللغوية فهي أيضاً تنمو وترقى تبعاً لرقي الأمة، ويقول أوليري: "ولما كان هذا أمكننا إذا أحضرنا معجم اللغة الذي تستعمله الأمة في عصر من العصور أن نعرف الأشياء المادية التي كانت تعرفها والتي لا تعرفها".

وقد اهتم القُدَمَاء والمحدثون من اللُغَويين بتقديم تعريف للُّغَةِ يوضح معناها، ويبين المَقْصُود بها، وقد نال التَّعريف الذي قال به ابن جِنّي شُهرة واسِعَة لدى المحدثين من اللُّغويين العَرَبِ، واهتم الكثيرون بِشَرحِه وبيان مَقْصَدِه، ويرى العالم اللُّغوي ابن جني اللغة على أنها "أصوات يعبر بها كل قَوم عن أغْراضهم". وهذا التَّعريف دقيقٌ في جَوهَره مع عَناصر تَعرِيف اللُّغة عند البَاحثين المعاصرين، فهو يؤكد على جانب الطبيعة الصوتية

للرموز اللغوية، ويبين أيضاً أن وظيفتها الاجْتِماعيَّة هي التعبير ونَقل الأفْكار في إطار البِيئة اللغويَّة.

ولا شك أن اللغة استطاعت أن تلعب دوراً سياسياً بالغ الخطورة والأهمية على السواء في المشهد السياسي في الدول التي شهدت ربيع الثورات في العام الماضي، فاللغة الإشارية التي كان الشباب يصر على إقحامها في تواصلهم الاجتماعي اختفت واندثرت بفعل التماس الثائرين للغة ومفرداتها النشطة للتعبير عن مطالبهم ومطامحهم، وهذا ملمح آخر جديد على الشهود الحضاري المعاصر لألفاظ اللغة العربية التي لم تكن غائبة عن الحراك السياسي.

ورغم أن اللغة العربية وبلاغتها المميزة لطبيعتها تتعرض لمحاولات تشويه مقصودة ومستمرة من قبل بعض الأشخاص الذي يطلقون على أنفسهم لفظ مبدعين وكذلك بعض المنظمات الأجنبية التي تعمل جاهدة ليل نهار على تقويض دعائم اللغة عن طريق المناداة بدعاوى مشبوهة لغوياً مثل التخلي التدريجي عن الخاصية الإعرابية للغة، وعن طريق تهميش دور القواعد العروضية التي تمثل طقس الشعر وشرائطه الضابطة، وأخيراً ضرورة الدمج بين اللغة الفصيحة واللهجات العامية تحت ظن أن الأخيرة أقرب في التواصل بين المتحدثين باللغة ذاتها.

وهذا لغط شديد وخطأ بيّن، لأن الألفاظ العربية الفصيحة تمتلك قدرة هائلة بفضل اللفظ القرآني على الثراء والامتلاء اللغوي بمعنى القدرة

على التعبير التام عن جميع المشاعر والمظان والحقائق، بالإضافة إلى تمتع اللفظة العربية بالحضور عن طريق تنوع المعنى ودقة التوصيف. وتتميز اللغة العربية بمزية فريدة لا تشترك معها فيها لغات أخرى وهي مزية الانفراد اللغوي، أي أن هناك كلمات تعد نشيطة أي قابليتها للاشتقاق والنحت اللغوي من مفردة واحدة مع الحفاظ على قدر مقبول من التمايز، مثل مشتقات كلمة عَلِمَ، والتي يمكن اشتقاق ونحت عدة كلمات منها مثل: عِلم (بكسر العين وتسكين اللام) ومعلم ومعْلم (بفتح العين وتسكين العين) وعليم، وعلاَّم، وإعلام، وتعليم، واستعلام. وهذه الزوائد والسوابق واللواحق والدواخل التي تضاف إلى الكلمة تعد مورفيمات (أصغر وحدة لغوية ذات معنى) لأن هذه الزوائد مورفيمات لها معانيها ولأنها وحدات يكثر تواجدها في كلمات اللغة.

وعملية النحت اللغوي تلك تمنح اللفظ العربي القدرة على الشهود الحضاري، والقدرة على التكيف المقبول والمناسب لكافة المتغيرات المعاصرة، والتعبير عن حالات اجتماعية متباينة. ثمة ظاهرة أخرى تتمتع بها الألفاظ العربية لتحقق الشهود الحضاري للغة ذاتها، وهي ظاهرة الحوار بين الكلمات، وهو ما اتفق على تسميته بين المنظرين اللغويين بالسياق اللغوي، حيث إن المفردة اللغوية لا تتمتع بنوع من التمايز المستقل أو الاستعلاء اللغوي عن بقية الكلمات الواردة بنص لغوي معين، ومفاد هذا أن اللفظة الواحدة تمثل الشكل الظاهري المجرد لنص معين، وبتراص

الألفاظ بصورة متناسبة ومترابطة تحت موضوع محدد تمنح للنص نفسه شكلاً باطنياً آخر بغير خلل.

ملمح آخر يؤكد على الشهود الحضاري لألفاظ اللغة العربية، وهو تقسيم الكلمات العربية إلى كلمات نشيطة، وكلمات خاملة، ويقصد بالكلمات النشيطة تلك الكلمات التي تعلم ليستخدمها المرء في كلامه وكتابته، أما الكلمات الخاملة فيقصد بها تلك الكلمات التي يتوقع من الإنسان أن يفهمها إذا سمعها أو قرأها، ولكن لا يتوقع منه أن يستخدمها إذا تكلم أو كتب. ورغم هذا التقسيم إلا أنه ليس ثابتاً، فالحدود بين هذين النوعين حدود مرنة متحركة، فالكلمات الخاملة في نشاط لغوي (خطاب لغوي) معين قد تكون نشطة في خطاب لغوي آخر، أي أن الكلمات والألفاظ العربية في انتقال مستدام من دائرة الخمول إلى دائرة النشاط، ذلك لأن لكل حقل وميدان لغوي من ميادين المعرفة مفرداته ومواضعاته اللغوية المحددة.

وأوضح علماء اللغة المتقدمون أن أهل التحقيق أشاروا إلى أن الألفاظ العربية تابعة للمعاني، كون المعاني أصلاً للألفاظ، حيث إن المعاني منها ما يكون معنى واحداً، ثم توضع له ألفاظ كثيرة تدل عليه وتشعر به، ولو كانت المعاني تابعة للألفاظ لكان يلزم إذا كانت الألفاظ مختلفة أن تكون المعاني مختلفة أيضاً. ويؤكد قولنا هذا ما أشار إليه البلاغي العربي يحيى العلوي في كتابه الطراز، حيث يقول إن المعاني لو كانت تابعة للألفاظ

للزم في كل معنى أن يكون له لفظ يدل عليه، فإن المعاني لا نهاية لها، والألفاظ متناهية، وما يكون بغير نهاية لا يكون تابعاً لما له نهاية، ويقول البلاغي يحيى العلوي ما نصه: "وإنما كانت الألفاظ متناهية، لأنها داخلة في الوجود، وكل ما دخله الوجود من المكونات فله نهاية لاستحالة وجود ما لانهاية له، وموضعه الكتب العقلية".

وثمة عوامل جعلت اللغة وألفاظها تخرج من كونها مجرد وسيلة اتصال ووسيط للتواصل الإنساني إلى اعتبارها مشهد من مشاهد الحضارة الإنسانية، منها عوامل تطور الوظيفة اللغوية، وتنوع الخطاب اللغوي من خطاب لا يخرج عن المراسلات الإخوانية أو الرسمية إلى خطاب إبداعي مثل الشعر والقصة والرواية، وخطاب سياسي، وعوامل وافدة مثل نظريات علوم اللغة التي أطلقت على اللفظ اللغوي مفهوم الدال وعلى ما يتضمنه اللفظ من معنى ومضمون مفهوم المدلول.

واللغة العربية التي نحرص أن يلتزم بها متحدثو الضاد نطقاً وكتابةً بصورة وظيفية أو إبداعية، هي لغة كتب لها الشهود الحضاري منذ أن نزل القرآن الكريم بها، فأعطى لها حق الحياة، ومنحها تجدداً مستداماً لا ينقطع. ولا ينكر جاحد أن القرآن الكريم دستور المسلمين في شتى بقاع الأرض قد حَقَنَ اللفظة العربية بعقار منحه النشاط الزائد، وخير دليل على نشاط المفردة العربية أن حركة التقدم العلمي المستمرة كل يوم قد صحبها تجديد

البحث في النشاط اللغوي ومن خلال تقعيد مفردات لغوية جديدة تناسب هذا التقدم العلمي.

بل إن اللغة العربية ذاتها أصبحت في السنوات الأخيرة من إحدى وسائل الشحذ الحضاري، عن طريق دور الترجمة اللغوية الصائبة لكل المؤلفات العلمية، وهذا ما أشرنا إليه ونحن نتحدث عن تغير وظيفة اللغة من كونها وسيلة اتصال ووسيط تواصل إلى وسيلة ضرورية لتنمية الفكر البشري عن طريق الترجمة.

ولا شك أن اللغة استطاعت أن تلعب دوراً سياسياً بالغ الخطورة والأهمية على السواء في المشهد السياسي في الدول التي شهدت ربيع الثورات في العام الماضي، فاللغة الإشارية التي كان الشباب يصر على إقحامها في تواصلهم الاجتماعي اختفت واندثرت بفعل التماس الثائرين للغة ومفرداتها النشطة للتعبير عن مطالبهم ومطامحهم، وهذا ملمح آخر جديد على الشهود الحضاري المعاصر لألفاظ اللغة العربية التي لم تكن غائبة عن الحراك السياسي.

والكتاب الذي بين أيدينا الموسوم بـ"أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية" لصاحبه محمد عطية الإبراشي المربي والمفكر التربوي يؤكد حقيقة الشهود الحضاري للغة العربية، بل هو يتجاوز هذه الحقيقة ساعيا إلى الوصول لحالة مستدامة من التمكين اللغوي لدى المتعلمين.

وهذا ما يشير إليه المؤلف في صدر كتابه بقوله "نعني باللغة العربية، ونعمل للنهوض بها وبآدابها، ودراستها في كل مرحلة من مراحل التعليم. ولن يتم هذا إلا إذا عنينا بالطرق الخاصة لتدريس كل فرع من فروعها؛ حتى يتضح الطريق أمام الأساتذة، ويتخذوا أمثل الطرق لترقية اللغة والنهوض بالتلاميذ".

ورغم قدم الكتاب إلا أنه يتوافق تمام الاتفاق والمشاكلة والتماثل مع أدبيات التربية اللغوية المعاصرة في مرامي تعليم اللغة العربية التي تؤكد وظيفية اللغة استخداما وإنتاجا بغرض تحقيق أعلى درجات الاتصال والتواصل من أجل الفهم، فهو يحرص على الإشارة إلى غايات تعليم اللغة العربية بقوله "الغايات أن يتمكن أطفالنا وشباننا في المدارس من فهم ألفاظ اللغة وعباراتها فهماً عملياً، بحيث تكون هذه الألفاظ وتلك العبارات معبرة عن رغباتهم في الحياة، ومترجمة عن تجاربهم وأفكارهم، وأن يكتسبوا القدرة الصحيحة على فهم معاني الكلمات وما يتصل بها من إحساسات سامية، وعواطف راقية، وأفكار عالية، وأن تنمو فيهم المقدرة على تذوق الآثار الأدبية، والقدرة على التعبير الفصيح، والإنشاء الجيد، والنقد الأدبي، والتمييز بين جيد القول ورديئة، وأن يعتادوا نطق اللغة العربية نطقاً صحيحاً، وأن يرغبوا في القراءة والاطلاع، حتى يستطيعوا الاستفادة مما يقرؤونه من الكتب، واستخراج ما بها من أفكار ومعلومات، والتمتع بما فيها من جمال في الفكرة أو الأسلوب، وأن يعتادوا حسن الإلقاء وتمثيل

المعنى، والقدرة على التأثير في المستمع، وأن يكونوا على صلة تامة بالحياة الأدبية والعلمية والفنية؛ حتى يقفوا على آثار الأدباء والعلماء ورجال الفن، ولا يكونوا بعيدين عن الأدب والعلم والفن".

وما يسرده المؤلف من غايات تتماشى مع سيناريوهات تعليم اللغات حاليا بل إن مجمل غايات تعليم اللغة كمهارات وفنون متباينة لا تخرج في كونها تحقيق ما ذكره محمد عطية الإبراشي. وتلك الغايات والمرامي لا تتحقق إلا من خلال استخدام ثمة طرائق تعليمية وأخرى تدريسية تستهدف الوصول لحالات التمكين اللغوي.

وفي هذا الكتاب يأخذنا المؤلف عبر فصوله في جولة ثقافية مجملها اللغة العربية وتعليمها حيث يستعرض ملامح سريعة للثقافة العربية ماضيها ساعيا إلى استشراف مستقبلها رغم كتابة الكتابة في أربعينيات القرن الماضي إلا أنه شديد الصلة بواقعنا اللغوي الراهن من مشكلات ومظاهر لغوية وأخرى تعليمية تعتري مؤسساتنا التعليمية السائدة.

ثم ينتقل بنا المؤلف في الفصل الثاني من الكتاب للحديث بلغة علمية رصينة عن التهجي والمطالعة لا سيما المطالعة في رياض الأطفال والسنتين الأولى والثانية من المدارس الأولية، وهو انتقال طبيعي متدرج يعتبر تمهيدا طبيعيا لمهارات اللغة الأكثر تركيبا وتعقيدا.

ويلتزم المؤلف في هذا الفصل بكافة الإرشادات والأدبيات اللغوية المتفق عليها في تعليم الناشئة بدءا من الهدف مرورا بالمحتوى اللغوي

المناسب الذي ينبغي أن يقدم إلى الأطفال في هذه المرحلة بما يحقق لهم قدرا كبيرا من المتعة والإمتاع بجانب نواتج التعلم المرغوبة والمتصلة بتعليم القراءة والتهجي. ويقول في ذلك "يجب أن يراعي في هذه الكتب أنها كتبت للأطفال، بحيث يسير فيها المؤلفون بطريقة منظمة، ويراعون فيها ميول الأطفال، واللغة الملائمة لهم، وتكون موضحة بالصور الجميلة، مزودة بالقطع التي تستميلهم، ولا يجدون فيها صعوبة في مادتها أو لغتها أو طريقتها أو أسلوبها".

وهذه المؤشرات التي ذكرها الإبراشي تعد ضرورية للانتقال إلى مراحل متقدمة لتعليم القراءة في المرحلتين المتوسطة (الإعدادية) والثانوية حيث كون المتعلم أكثر نضجا واستخداما للغة، ويصبح ممتلكا لأنماط متباينة من القراءة ليست الاستنساخية كما كانت في المراحل الأولية بل هي قراءات أخرى تتصل بالإبداع والتأويل والفهم والتفسير.

ويبرز المؤلف دور المعلم في تعليم القراءة النموذجية وهو ما اتفق على تسميته بنمذجة القراءة وهي طريقة تدريسية معاصرة يقوم فيها المعلم بقراءة النص بصورة واضحة منضبطة ثم يحاكي الطلاب قراءة معلمهم وصولا إلى حد التمكين القرائي.

فضلا عن أن الكتاب يوضح أنواع القراءة المختلفة ليست الصامتة والجهرية فحسب، بل الأنماط المعاصرة مثل قراءة التحصيل العلمي وقراءة الاستمتاع واللذة والقراءة للدراسة، والقراءة للاطلاع المعرفي. موضحا أبرز

المبادئ التي ينبغي الأخذ بها لتحقيق التمكين لمهارات القراءة الجهرية أو الصامتة على السواء. كذلك تباين القراءة للنثر عن قراءة الشعر.

وإذا كانت أدبيات التربية اللغوية المعاصرة تؤكد ضرورة إصلاح الأخطاء اللغوية في أثناء القراءة، فإن عطية الإبراشي يسبق عصره وعصورا أخرى حينما قدم خطة لعلاج أخطاء القراءة الجهرية.

ويستمر المؤلف في تحقيق تمكين اللغة لدى كل من المعلم والطالب على السواء من خلال تبيين فنون اللغة وتعليمها مثل التعبير والقواعد النحوية والبلاغة بأنواعها المختلفة البيان والمعاني والبديع مستخدما في ذلك طرائق تدريس لا يمكن عدها قديمة قدم تأليف الكتاب بل هي معاصرة وحديثة وذلك من خلال مؤشرات سلوكية قابلة للإجراء والتطبيق والملاحظة وفق تصنيفات طرائق التدريس الحديثة.

ولم يغفل الكتاب الجانب الإنتاجي للغة وهو المقصود بوظيفية اللغة من كتابة ومحادثة، ويعد الجانب الإنتاجي للغة من أبرز نواتج التعلم المعاصرة التي تنادي بها كافة الفلسفات التربوية حاليا وهو المعني بالتمكين اللغوي وعدم الاقتصار على تعلم القراءة والاستماع فحسب بل إن مجمل غايات تعليم اللغة كتابة موضوع أو إلقاء خطبة أو إجراء محادثة صحيحة لغويا.

ولم يستطع المؤلف كونه كاتبا إسلاميا رفيع المقام أن يغفل دوره كمربٍ للنشء، فيختتم كتابه الماتع بحديث عن السلوك الديني والقيم

الدينية التي يجب أن يتحلى الطالب بها كسياج يحميه من مزالق الشبهات والفتن المحيطة به. مؤكدا أثر الدين في السلوك والمعاملة.

ويبدو أن المؤلف استشرف واقعنا الراهن وهو يتحدث في الفصل الأخير من كتابه عن التعليم الديني المعاصر، فهو يؤكد على أن التعليم الديني والخلقي في الوقت الحاضر محوط بكثير من الصعوبات في البيت والمدرسة؛ مشيرا إلى أنه ليس من السهل أن نكتب عنه بطريقة تقنع كل إنسان. وليس أمام الكاتب إلا أن يذكر بوضوح وتحديد آراءه في هذه الناحية، ويبحث عن الطريقة التي تكفل لهذا النوع من التعليم العناية اللائقة به.

د. بليغ حمدي إسماعيل

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية

–كلية التربية – جامعة المنيا – مصر

مقدمة المؤلف

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله. وبعد، فإن من أهم مقاييس رقي أمة من الأمم هو مقدار عنايتها بنشر لغتها، وتذليل صعبها، واهتمامها بطرق تعليمها؛ فاللغة وسيلة الثقافة، ومظهر العقلية، وإحدى مقومات الاستقلال، وصرح القومية العتيد، وحياة اللغة حياة للأمة، والنهوض بها نهوض بالأمة. لذلك نجد العرب حينما أرادوا النهوض التمسوه أولاً في اللغة، فوجهوا عنايتهم إليها بترجمة الثقافات الأجنبية إلى العربية، ونجد ذلك في كل أمة راقية؛ فهذا "ولهلم غليوم" إمبراطور ألمانيا الراحل، قد جمع قادة الفكر من رجال التربية والتعليم، بعد أن جلس على العرش، وكانت ألمانيا في ذلك الوقت تعني كل العناية بدراسة اللغتين: الإغريقية واللاتينية في مدارسها، وخطب فيهم قائلاً: "إننا لا نريد أن نكون إغريقيين، ولا نود أن نكون لاتينيين، بل نريد أن نكون ألمانيين، فنعني باللغة الألمانية، والأدب الألماني".

وإننا اليوم ننادي ونقول: يجب أن نعني باللغة العربية، ونعمل للنهوض بها وبآدابها، ودراستها في كل مرحلة من مراحل التعليم. ولن يتم هذا إلا إذا عنينا بالطرق الخاصة لتدريس كل فرع من فروعها؛ حتى يتضح الطريق أمام الأساتذة، ويتخذوا أمثل الطرق لترقية اللغة والنهوض بالتلاميذ.

ولقد خبرت تدريس اللغة العربية معلماً في الفصل، ثم أستاذاً للتربية وعلم النفس أكثر من عشر سنوات بدار العلوم، ثم مفتشاً ومفتشاً عاماً بوزارة المعارف سنين طويلة، فأفدت من هذا كله تجارب كثيرة في تدريس لغة القرآن والعروبة، وقد أطلت النظر فيها طويلاً، وقرأت كثيراً من المؤلفات الأجنبية التربوية التي تشرح الطرق الخاصة في تدريس اللغات، ثم أخذت أبحث في لغتنا لعلي أجد كتباً تتحدث عن الطرق الخاصة في تدريس اللغة العربية فلم أجد إلا كتاباً واحداً بذل فيه مجهود يذكر بالشكر والتقدير.

هذه العوامل كلها دفعتني إلى تأليف كتاب: "أحدث الطرق في التربية لتدريس اللغة العربية"، وأحمد الله أنه جاء شاملاً لكثير من الآراء والتجارب الحديثة التي يحتاج إليها معلم اللغة القومية، وسيجد فيها منهلاً يستمد منه كل ما يعينه على تأدية رسالته في هذا العصر الذي اتسعت فيه آفاق المعرفة، واشتدت العناية بتدريس اللغات. وسيرى أن كل بحث من بحوث هذا الكتاب يمكن أن يكون كتاباً مستقلاً في كل فرع من فروع اللغة العربية، ولكن الضرورة اقتضت وضع هذه الطرق كلها في كتاب واحد.

وقد سبقتنا الأمم الراقية في هذا المضمار؛ ففي كل فرع من فروع اللغة الأجنبية الحية تجد عشرات من الكتب في الطرق الخاصة، وجدير بنا اليوم أن نسرع الخطى في اقتباس كل جديد. وجدير بمعلمي اللغة العربية أن يكونوا في طليعة المعلمين أخذاً بالجديد، وفهماً لأحدث الآراء وأعمقها

في تدريس اللغة العربية؛ لأن مهمتهم ليست تدريس الصيغ والألفاظ فحسب، بل تدريس ما وراءها من تجارب وأفكار، فرسالة المدرس اليوم تربية عقلية الناشئين، وغرس بذور الثقافة العربية في نفوسهم، مع وضوح التفكير، وجمال التعبير. ومما يعينه على تحقيق هذه الغاية الكتاب الصالح الذي يعالج مشكلات اللغة العربية، ويعرض عليه أحدث الطرق في تدريس كل فرع من فروعها.

وإننا لا نريد بوضع هذه الطرق أن نتحكم في حرية المدرس وتفكيره، ولكننا نريد أن يقرأ ويطلع، ويختار من هذه المثل ما يحلو في نظره. ونرجو بهذا أن نكون قد قمنا ببعض الواجب نحو لغة القرآن، ولغة الوطن والعروبة.

ولما كان الكمال لله وحده فإني أرحب بكل نقد نزيه، تكون للغاية منه الإيمان القوي بنشر لغة العرب واستعادة مجدها.

والله أسأل أن يجعل التوفيق رائدنا في القول والعمل، وأن ينفع بهذا الكتاب رسل اللغة والبيان والثقافة من إخواني وأبنائي، إنه سميع مجيب.

محمد عطية الإبراشي

جزيرة الروضة – القاهرة

ذو القعدة سنة ١٣٦٧هـ. سبتمبر سنة ١٩٤٨م

الفصل الأول

اللغة العربية والغاية من تعليمها

الغاية من تعليم اللغة العربية:

من السهل أن نحدد الغايات التي ننشدها من وراء اللغة القومية؛ فمن هذه الغايات أن يتمكن أطفالنا وشباننا في المدارس من فهم ألفاظ اللغة وعباراتها فهماً عملياً، بحيث تكون هذه الألفاظ وتلك العبارات معبرة عن رغباتهم في الحياة، ومترجمة عن تجاربهم وأفكارهم، وأن يكتسبوا القدرة الصحيحة على فهم معاني الكلمات وما يتصل بها من إحساسات سامية، وعواطف راقية، وأفكار عالية، وأن تنمو فيهم المقدرة على تذوق الآثار الأدبية، والقدرة على التعبير الفصيح، والإنشاء الجيد، والنقد الأدبي، والتمييز بين جيد القول ورديئه، وأن يعتادوا نطق اللغة العربية نطقاً صحيحاً، وأن يرغبوا في القراءة والاطلاع، حتى يستطيعوا الاستفادة مما يقرؤونه من الكتب، واستخراج ما بها من أفكار ومعلومات، والتمتع بما فيها من جمال في الفكرة أو الأسلوب، وأن يعتادوا حسن الإلقاء وتمثيل المعنى، والقدرة على التأثير في المستمع، وأن يكونوا على صلة تامة بالحياة الأدبية والعلمية والفنية؛ حتى يقفوا على آثار الأدباء والعلماء ورجال الفن، ولا يكونوا بعيدين عن الأدب والعلم والفن.

تلك هي الغايات الأساسية التي تتطلبها ونسعى إليها حينما ندعي أننا نعلم اللغة القومية. وللوصول إليها يجب أن نفكر في كل درس من

دروس اللغة العربية ونعمل على تحقيقها في المطالعة، والمحفوظات، والأدب، والإنشاء، والإملاء، والقواعد والتطبيق. والقصص والأناشيد. ويجب أن تكون هذه الأغراض واضحة في نفس كل مدرس؛ حتى يستطيع العمل للوصول إليها.

وقد تبدو مهمة مدرس اللغة العربية صعبة شاقة؛ لما يعترضه من تيارات مختلفة قد تفسد عليه بعض عمله. ولكن الأمل فيه مازال قوياً؛ فهو الذي يستطيع بمهارته وحذقه، وبما سنضعه أمامه من طرق سديدة، وإرشادات صائبة، وتجارب حكيمة، أن يذلل كل صعب أمامه، وأن ينتقل باللغة العربية إلى الذروة العالية من قمة المجد بين اللغات الحية؛ وأن يكون لدى الطالب الذوق اللغوي والأدبي والفني؛ حتى يستطيع أن يستفيد مما أنتجته عقول الكتاب، وقرائح الشعراء، ويضيف إلى الثروة الأدبية التي بين يديه صوراً جديدة تناسب روح العصر الذي يعيش فيه.

ولنا أن نسأل هل استطاع مدرسو اللغة العربية الوصول إلى هذه الغايات؟ في الجواب نقول: إن المنصف لا يستطيع أن ينكر أن أساتذة اللغة العربية قد خطوا بها خطوات واسعة لها أثرها في نهضتنا العربية. وإن موازنة سريعة بين الثقافة العربية في الوقت الحاضر والماضي القريب لجديرة أن تظهر للقارئ في وضوح أن مدارسنا المصرية تسير بنجاح نحو هذه الغاية.

الثقافة العربية في ماضيها وحاضرها:

كانت الدراسة العربية فيما مضى تعني كثيراً بالوسائل وتهمل الغايات؛ فقد كان الأساتذة يقضون وقتاً كبيراً في دراسة القواعد. ويهملون الأدب والذوق الأدبي، فكان التلميذ الصغير لا يكاد يستقر في المدرسة الابتدائية حتى يثقل كاهله بدراسة قواعد اللغة وهو لا يكاد يبين.

وكانت وسائل التعليم محدودة، وكتب المطالعة –وهي أداة للثقافة الأدبية– تمجها نفوس التلاميذ؛ لأنها بعيدة كل البعد عن بيئتهم، غير متصلة بحياتهم. وكان التلميذ في المدرسة الثانوية لا يجد أمامه سوى كتاب "أدب الدنيا والدين" وكتاب "كليلة ودمنة".

وكانت النصوص الأدبية التي يحفظها الطلبة متصلة كل الاتصال بالماضي، بعيدة كل البعد عن الحاضر. فالشعر الذي يحفظه الطالب، والنثر الذي يقرئه، من الأدب القديم، ولا يختار له إلا قليل من الأدب الحديث. وموضوعات الإنشاء لا تمت بصلة إلى البيئة التي يعيش فيها الطالب، وقواعد اللغة العربية كانت تتمسك بالقديم في شواهدها وأمثلتها، وعلوم البيان كانت تأبى أن تأتي بمثال من شعر البارودي أو شوقي أو حافظ أو نثر المنفلوطي، وكل ما يعني به في علوم البيان هو البحتري وتشبيهاته، والمتنبي وكتاباته، وابن هانئ ومحسناته، أما ما يجري حول الطيارة أو السيارة أو المذياع فلا يكاد يقتحم حجرة الدراسة إلا بعد كثير من التردد.

استمرت الثقافة العربية راكدة في مدارسنا المصرية حتى نهضت مصر نهضتها الكبرى، وأتت سنة ١٩٢٤، فهاجمنا التعليم القديم، وثرنا على العهود القديمة في التعليم، وثرنا على المناهج وأساليبها. وقد بذلت الوزارة مجهوداً كبيراً حتى يستطيع الوصول إلى تحقيق الغاية المرجوة من دراسة اللغة العربية، فاتجه المربون إلى دراسة النصوص الأدبية في جميع الفرق المدرسية، وجعلت الدعامة الكبيرة لدراسة الأدب، وأوجب المنهج دراسة بعض الكتاب والشعراء دراسة تحليلية أدبية، وعنى بالأدب أكثر من العناية بالقواعد، وصار منهج القواعد مقصوراً على الأمور العملية التي تتصل بكتابته وقراءته وكلامه، وتدرجت الوزارة في دراسة القواعد في المرحلتين الابتدائية والثانوية، فأخذ التلميذ يدرب على تكوين بعض الجمل في السنة الثانية الابتدائية، ثم يتوسع معه بالتدريج في معرفة مبادئ قواعد اللغة العربية، مع العناية بالإكثار من التدريبات والتمرينات، وتوثقت الصلة بين كل فرقة وأخرى، وأدخل على المناهج كثير من التغييرات، وحذف منها كثير من الاصطلاحات، وحذفت المسائل الفلسفية الصعبة، ووجد الشعر الحديث والأدب الحديث مكانهما في المطالعة والمحفوظات.

وتنافس المؤلفون في وضع كتب مختلفة للدراسة، وتسابقوا في وضعها، ووجد التلميذ كثيراً من الكتب القصصية والأدبية، وكان لهذا كله أكبر الأثر في توسيع مدارك التلاميذ، وتهذيب أذواقهم الأدبية الفنية.

وعلى الرغم من كل ما بذل في سبيل النهوض باللغة العربية والثقافة اللغوية لا يمكننا أن ننكر أن الثقافة العربية في مدارسنا لا تفكر إلا في الامتحان، والعمل للامتحان؛ فتلك هي الغاية التي يرجوها كل مدرس وكل أب. فلا عجب إذا كثرت المختصرات والكتب الموجزة، واعتمد التلاميذ على الحفظ، ودرس الأدب دراسة سطحية لا يقصد بها سوى النجاح في الامتحان.

وفي الوقت الذي نكلف الطلبة قراءة بعض الشعر أو النثر لم نفكر في تشجيع بعضهم على قرض الشعر إذا وجدت لديهم المواهب الشعرية. ولو بحث المدرس عن هذا النوع من الطلبة، وشجع فيهم هذه المواهب الفطرية، ودربهم على قول الشعر لكان لدينا كثير من الشعراء المطبوعين.

ولا يمكننا أن ننسى أن الوقت المخصص لدراسة اللغة العربية قصير، لا يتسع لما يطمح إليه المربي من تكوين الذوق الأدبي لدى التلميذ.

الفصل الثاني

التهجي والمطالعة

أولاً: المطالعة في رياض الأطفال والسنتين الأولى والثانية من المدارس الأولية

في هذه المرحلة يتعلم الأطفال التهجي والمطالعة بالطريقة الصوتية، أو الطريقة الجملية، حيث يتعلمون الحروف والحركات، ثم الكلمات والجمل في الطريقة الأولى، أو يتعلمون الجملة أولاً، ثم الكلمات والحروف آخراً في الطريقة الأخرى، أو يتعلمون بطريقة تجمع بين الطريقتين: الصوتية والجملية. وتعد هذه المرحلة أصعب المراحل في التعليم؛ فالطفل يطالب بقراءة رموز لحروف، أو كلمات، أو جمل، بصوت خاص ونطق خاص، وشكل معين.

وفي الوقت الذي يتعلم فيه الأطفال الهجاء والمطالعة نتطلب من المدرس أن يزودهم بالأفكار والمعلومات، ويراعي ميولهم ورغباتهم في تعلم القراءة والكتابة. ولا يمكننا أن ننكر أن لشخصية المدرس ومهارته في طريقة التعليم أثراً كبيراً في نجاحه في تعليم الأطفال التهجي والمطالعة. ويكفينا هنا أن نذكر بعض المبادئ العامة ليسترشد بها المدرس في هذا النوع من الدروس:-

يجب أن يلجأ المدرس إلى طريقة اللعب في تعليم الأطفال التهجي والمطالعة ومبادئ القراءة والكتابة، بحيث تكون الحروف أو الكلمات أو

الجمل لعبا يلعب بها الأطفال، ويكونون منها ما يطلب منهم، فيجدون في تكوينها لذة وسروراً، كما يجدون لذة في اللعب. وكما يجد الأطفال رغبة في استماع القصة التي يقرأها المدرس لهم أو يلقيها عليهم يجدون رغبة في معرفة ما ترمي إليه الصور –التي تعرض عليهم– من المعاني، ومعرفة الحروف أو الكلمات أو الجمل التي تكتب تحت هذه الصور.

وينبغي أن يختار المدرس في دروسه الأولى الكلمات التي تتصل ببيئة الطفل في البيت أو المدرسة، والتي تتصل بما سمعه من القصص، وما شاهده من الصور، وما يراه في حجرة الدراسة، حتى لا تكون المطالعة آلية، وحتى تكون وسيلة لكسب المعرفة والآراء والأفكار.

وفي الوقت الذي يتعلم فيه الأطفال بعض الجمل والكلمات والحروف بالطريقة الصوتية أو الطريقة الجملية، أو بهما معا يجب أن نزودهم بكتب سهلة مشوقة وضعت للمبتدئين من الأطفال في التهجي والمطالعة، وروعي فيها أحدث الطرق في التربية وعلم النفس، مثل: "البداية في التهجي والمطالعة" بدار المعارف بمصر، و"مبادئ القراءة" من سلسلة المطالعة الحديثة.

كتب التهجي والمطالعة للمبتدئين من الأطفال:

يجب أن يراعي في هذه الكتب أنها كتبت للأطفال، بحيث يسير فيها المؤلفون بطريقة منظمة، ويراعون فيها ميول الأطفال، واللغة الملائمة لهم،

وتكون موضحة بالصور الجميلة، مزودة بالقطع التي تستميلهم، ولا يجدون فيها صعوبة في مادتها أو لغتها أو طريقتها أو أسلوبها.

وحينما يستطيع التلميذ القراءة والكتابة يجب أن نزوده بكتب قصصية سهلة تلائم الطفل والطفولة، فيها قصص خيالية أو رمزية على ألسنة الطيور أو الحيوان، أو طفولة العظماء، أو حوادث الأطفال.

وليس هناك ما يدعو المدرس إلى الخوف من استعمال كتب قصصية ترد فيها كلمات صعبة من حين لآخر؛ فمن السهل أن يفهم التلاميذ هذه الكلمات، أو تشرح لهم بطريقة سهلة، أو تعرف معانيها من سياق الكلام.

تمرين الأطفال على التهجي والمطالعة:

إن كبر الفصول في بعض رياض الأطفال، والسنتين الأولى والثانية من المدارس الأولية قد يكون عقبة في سبيل إعطاء كل طفل الوقت الكافي للتمرين على القراءة والمطالعة لهذا يلجأ بعض المدرسين أحياناً إلى مطالبة الأطفال بقراءة القطعة قراءة جماعية لإعطاء كل تلميذ الفرصة في القراءة، ولكننا لا نستطيع أن نقر هذه الطريقة؛ فمعظم الأطفال يرددون ما يسمعون، ويكررونه تكراراً آلياً، وخير من هذه الطريقة أن نقسم الفصل إلى مجموعات صغيرة، على حسب مستواهم، ونطالب كل مجموعة بالقراءة جماعة، واحدة بعد أخرى.

وبعد بضعة أشهر من السنة الدراسية نجد الأطفال في السنة الأولى من الرياض أو المدارس الأولية يختلفون كثيراً في قدرتهم على القراءة

لتفاوتهم في الذكاء، وتفاوتهم في الحياة المنزلية، واختلافهم في الميول والرغبات؛ فهذا الطفل ذكي، وذاك غبي، وذلك متوسط الذكاء. وهذا الطفل يجد كل عناية من أمة أو أبيه في البيت، وذلك الطفل لا يجد شيئاً من العناية في بيته، وهذا يختلف عن ذاك في ميوله ورغباته. فلا عجب إذا ظهرت الفروق بين الأطفال في التقدم أو التأخر في الدراسة بعد شهرين أو ثلاثة من السنة الدراسية، ففي استطاعة المعلمة أو المعلم أن يقسم الفصل إلى ثلاث مجموعات، ويجعل الأذكياء والفائقين في مجموعة، والمتوسطين في مجموعة ثانية، والضعفاء في مجموعة ثالثة، بحيث لا يشعر أحد من التلاميذ بالسبب في تقسيمهم إلى هذه المجموعات المتقاربة في الاستعداد والذكاء والمقدرة والمستوى العلمي والعقلي؛ حتى يجد كل طفل منهم نفسه في الموضع الذي يلائمه، فلا يرهق الضعيف بالسير مع الذكي، ولا يضيع الذكي إذا حكمنا عليه بالسير مع الضعيف. ولا يزال التنافس بين الأطفال ممكناً، لأن تقارب التلاميذ في القوى يتضمن أن هناك تفاوتاً. ولو أن هذا التفاوت نسبي. على أمما لا نقر المنافسة بين الأطفال؛ لأنها تؤدي إلى العداء في كثير من الأحيان. ولكي ننتفع بالمنافسة في التعليم يمكننا أن ننافس بين الطفل ونفسه؛ فنقول له إن قراءتك اليوم أحسن من قراءتك بالأمس؛ لأنك كنت منتبها إلى الدرس، ونرجو أن تكون قراءتك غداً أحسن من قراءتك اليوم.

وفي الوقت الذي يكلف فيه الأذكياء من التلاميذ كتابة القطعة التي قرأوها بقلم الرصاص في كراسة الأعمال اليومية، يستطيع المدرس أن يساعد الضعفاء الذين يحتاجون إلى المساعدة من الأطفال. وينبغي أن يشجع المدرس التلاميذ على أن يسألوه عن الكلمات التي يصعب عليهم قراءتها أو فهمها، فإذا نجح المدرس في تشويق التلاميذ إلى القراءة والكتابة استطاع بمهارته أن يعلمهم القراءة والكتابة، وينهض بهم في ثلاثة أشهر أو أربعة. ومن السهل تأليف كتب في التهجي والمطالعة يراعي فيها المؤلفون طرق التعليم الفردي؛ تلك الطرق التي تشجع التلميذ على أن يعلم نفسه بنفسه. فإذا عرف الأطفال بعض الكلمات السهلة من الصور التي تعرض عليهم، وبجانبها أو تحتها الكلمات أو الجمل التي تتصل بها استطاعوا فيما بعد معرفة الكلمات مجردة عن الصور، وتكوين جمل من هذه الكلمات.

وبالبطاقات التي تكتب عليها الحروف أو الكلمات أو الجمل مكبرة مع الصور التي تمثلها يعد التلاميذ أنفسهم للقراءة والكتابة ومطالعة الكتب القصصية السهلة التي وضعت للمبتدئين من الأطفال.

وفي الوقت الذي يقسم فيه الفصل إلى جماعات في أثناء القراءة تستطيع المجموعة الذكية من الأطفال أن تبدأ القراءة أولا، وتليها المجموعة المتوسطة، ثم المجموعة الأخيرة، على أن تكون المدرسة يقظة تعرف الطفل الذي يقرأ، والطفل الذي يلهو وينظر بعينيه إلى الكتاب ولا يقرأ شيئاً.

ثانياً: المطالعة في المدارس الابتدائية والثانوية

المطالعة في المدارس الابتدائية:

ينتظر من التلميذ الذي يلحق بالمدارس الابتدائية أن يكون قادراً على القراءة في الكتب التي وضعت للمطالعة العربية في هذه المدارس، وعلى النطق الصحيح للكلمات والعبارات بغير تردد ولا تلعثم. ولن ننتظر منه في السنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية أن يكون قادراً على فهم كل ما يقرأ؛ فهناك كلمات وعبارات في كتب المطالعة والكتب القصصية التي وضعت للأطفال تحتاج إلى شرح من المدرس حينما يشعر التلاميذ بصعوبتها، فالطفل الآن قد تعلم القراءة والكتابة، وانتقل من مرحلة التهجي والمطالعة في رياض الأطفال وما في حكمها من المدارس إلى مرحلة أخرى يستطيع فيها قراءة القطع النثرية السهلة، والكتب القصصية الملائمة، كالمكتبة الحديثة للأطفال والأناشيد السهلة.

وقد نجد تلاميذ ضعفاء في اللغة العربية في السنة الأولى من المدرسة الابتدائية؛ لأنهم قبلوا بها أو نقلوا إليها وهم ضعفاء. فهؤلاء الأطفال يجب أن يعلموا على انفراد، ويعاملوا معاملة خاصة؛ حتى يعالج ما بهم من ضعف، ويستطيعوا القراءة بسرعة مع حسن الإلقاء والفهم. ومن الخير أن يوضع كل تلميذ في الموضع الذي يناسبه، وتكون الفصول الدراسية متقاربة في المقدرة العقلية والعلمية.

في هذه المرحلة لا يتعلم التلميذ القراءة، ولكنه يقرأ بالفعل، ويجد في القراءة لذة، ونرجو أن ننهض به؛ حتى يقرأ كثيراً؛ كي نغرس فيه حب اللغة العربية من الصغر، ويتذوق الأدب العربي، أدب الطفل، من الطفولة فبالمطالعة النثرية أو الشعرية وما يتصل بها من الدراسة الأدبية، وقراءة القطع الجميلة نستطيع أن نحبب اللغة العربية إلى الطفل، ونكون لديه الذوق الأدبي من الطفولة.

وللطفل حينما يلحق بالمدرسة الابتدائية تكون معلوماته باللغة العربية محدودة؛ فهو يستطيع أن يقرأ بصعوبة، ولا يمكنه أن يتكلم باللغة العربية الصحيحة. فلغته في المنزل لغة عامية، ولذا يجد صعوبة عند دراسة اللغة العربية بالمدارس الابتدائية، فاللغة العامية مسيطرة عليه. فهو لا يتكلم إلا العامية، ولا يستطيع أن يقص عليك قصة إلا بالعامية، فعمل المدرسة هنا مضاعف؛ لأنها مطالبة بتقويم لسانه، والقضاء على تلك اللغة العامية، وتشجيعه على القراءة العربية الصحيحة، وإلقاء القصص والحكايات التي يقرأها باللغة العربية السهلة. لغة الطفولة. إنه يستطيع أن يردد بعض الأناشيد، ويغني بعض الأغاني التي قرأها وحفظها في رياض الأطفال أو المدرسة الأولية، ولديه القدرة على التعبير عما لديه من أفكار، ولكنه لا يعبر إلا بالعامية. فنحن الآن نبدأ في أن تعويده القراءة والتعبير عما يفهم بلغة واضحة، ونطق سليم. في استطاعته أن يقرأ قصصاً وقطعاً سهلة، كتبت بلغة الطفولة العذبة الصحيحة، وفي استطاعته كذلك أن يكتب ما يقرأ؛

وينسخ ما يطالع. فوظيفة المدرسة الابتدائية أن تزيد ما لديه من معلومات، وأن تشجعه على المطالعة والقراءة، والتعبير عن أفكاره بلغة سليمة. وفهم ما يقرأ، والتعبير عما يفهمه من آراء غيره بلغة عربية صحيحة.

ووظيفة المدرس أن يحبب إليه القراءة، ويقويه على التعبير والشعور بجمال اللغة، وجمال العبارة والأسلوب، وجمال الأفكار حينما يكبر ليعبر عما يشعر به من الآراء والأفكار بوضوح شفوياً وكتابياً. بحيث يتكلم باللغة العربية الصحيحة، كما يكتب ويقرأ بها. وإذا عنيت المدارس الابتدائية بدروس المطالعة، ثم عنيت المدارس الثانوية بها كل العناية –استطعنا أن نثبت في الشبان حب القراءة والاطلاع في أوقات الفراغ.

قراءة المدرس للتلاميذ:

إن السبب في تعليم اللغة العربية في المدرسة هو أن التلميذ لا يستطيع التمكن من اللغة ممن يحيطون به في المنزل. لهذا ننتظر من المدرسة أن تمد الطفل بالألفاظ والعبارات والأفكار. وبمعاشرته غيره يكسب كثيراً من الأفكار والأخلاق، والمدرسة في استطاعتها توسيع دائرة معلوماته وأفكاره بما تقدمه له من الكتب الملائمة له، المشوقة للقراءة، فتبعث فيه حب التفكير، والتكلم عن الأشياء التي تحيط به. وإذا كانت البيئة المنزلية فقيرة –كان واجب المدرسة مضاعفاً في توسيع الأفق العقلي للتلميذ، وفي تربية ذوقه وميوله وعقله، وفي ترغيبه في القراءة والاطلاع.

الأغراض الهامة التي يجب أن تعمل المدرسة للوصول إليها:

من الأغراض الهامة التي يجب أن تعمل المدرسة للوصول إليها أن تعود تلاميذها كثرة القراءة، ومحبة الكتب بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. وحينما يصغى التلاميذ إلى قطعة يقرأها لهم المدرس، أو إلى حكاية يلقيها عليهم بلغته، يقال إنه يشجعهم على القراءة بطريقة غير مباشرة. فقراءة القطعة على التلاميذ تفيد صغارهم فائدة كبيرة، واستماعهم لقصة من القصص، يفيدهم في رياض الأطفال وفي المدارس الابتدائية، ويشجعهم على القراءة هذا في الوقت الذي يجدون فيه صعوبة في القراءة، أما في الوقت الذي يستطيعون فيه القراءة بسهولة فيجب أن يشجعوا على القراءة بأنفسهم، وأن تكون قراءتهم أكثر من إصغائهم. وحينما يستمع الأطفال لقطعة من القطع، أو قصة من القصص، يكسبون أفكاراً جديدة، فتتسع آراؤهم وأفكارهم، ويكسبون ألفاظاً وعبارات جديدة، فتزداد لغتهم ثروة، وتبعث في نفوسهم رغبة في أن يحاكوا المدرس في القراءة، حتى يجيدوها كما يستمعونها من أستاذهم.

ولا يمكننا أن ننكر أثر القراءة في التلاميذ وهم كبار، فإذا استمع كبار التلاميذ للمدرس، يقرأ لهم قطعة من هذا الكتاب، وأخرى من ذاك الكتاب. وثالثة من كتاب آخر- شوقهم إلى قراءة هذه الكتب والاطلاع عليها.

وفي استطاعة المدرس الماهر في الثانوي أن يعد لتلاميذه قطعاً أدبية جميلة في أسلوبها، عذبة في عباراتها، سامية في أفكارها، ليقرأها أمامهم، فيحبب إليهم الكتب وقراءتها، ويشوقهم للكتب التي لم يروها، حتى يستطيعوا فيما بعد أن يعجبوا بجمال ما فيها من موسيقا وإلقاء وتمثيل. ويحسن أن تختار هذه القطع من كتب غير التي بأيديهم؛ كي لا يكتفوا بقراءة تلك الكتب المحدودة المقررة، وليشعرهم بأن في غيرها جواهر ثمينة، وذخائر نفيسة من المعارف والآداب يجب أن يبحثوا عنها، ويتمتعوا بقراءتها.

وفي مدة الدراسة في جميع السنوات المدرسية، يجب على المدرس أن يقرأ لتلاميذه من حيث لآخر قطعاً جيدة مختارة من روائع النثر والشعر، ويبني اختياره على شيئين، هما: جمال الأسلوب، وسمو الفكرة. ويتوقف حسن الاختيار على حسن ذوق المدرس؛ فإذا كان حسن الذوق كان اختياره حسناً، وإلا فالعكس، وعلى هذا الاختيار يتوقف نجاح المطالعة أو إخفاقها.

روح المطالعة أو الغرض منها:

بالطريقة السالفة غير المباشرة يساعد المدرس تلاميذه على أن يقرؤوا هم أنفسهم ما يشاؤون من الكتب، حتى يستفيدوا من مطالعتها بطريقة مباشرة. ولا فائدة من المطالعة إذا لم يفهم التلميذ ما يقرأ، ولم يدرك معنى القطعة التي يقرئها، والأفكار التي تحملها الألفاظ والعبارات التي يطالعها، ويصل إلى الغرض الذي يرمي إليه الكاتب أو الشاعر. وإن القراءة الجهرية بصوت غير مزعج تساعد على الفهم والإدراك. فكما نعني بحسن الإلقاء

والتمثيل، يجب أن نعني بفهم المعنى، وكما نتطلب من التلميذ أن يجيد إلقاء القطعة ويحسن تمثيلها، كذلك نتطلب منه أن يدرك ما تحمله من المعاني والأفكار. ومع الأسف نرى بعض المدرسين يعنون بالإلقاء والتمثيل، وينسون فهم المعنى، فيفكرون في الناحية الآلية، والإلقاء الآلي، ويهملون الأفكار وجمالها، وما الفائدة من ترديد ألفاظ وعبارات وأساليب لا يدرك التلميذ لها معنى؟ أنه يكون حينئذ كالببغاء، يردد ما لا يفهم، وينطق بما لا يعقل. وليس الغرض من المطالعة مجرد القراءة والإلقاء، ولكن الغرض أن يفهم التلميذ القطعة التي يقرأها، والفكرة التي يطالعها؛ فليست المسألة ترديد أصوات لكلمات يراها، ولكن المهم أن يفهم المعنى المقصود مما يقرأ.

وللمطالعة أغراض ثلاثة يجب أن نفكر فيها ونعمل لتحقيقها؛ بأن نحدد الغرض من كل درس من دروس المطالعة، فهذا الدرس للذة والسرور وحسن الإلقاء والتمثيل، وذاك الدرس لفهم القطعة أو القصة أو القصيدة فهماً يمكن التلميذ من الإجابة عن الأسئلة الشفوية أو الكتابية التي توضع له، وذلك الدرس الدراسة اللغوية، وبحث الأسلوب واللغة، وجمال العبارة والفكرة.

فأغراض المطالعة ثلاثة، سواء أكانت جهرية أم سرية صامتة وهي:

١- المطالعة اللذة والسرور.

٢- المطالعة لكسب المعرفة والأفكار.

٣- المطالعة للدراسة اللغوية.

وسنتكلم بإسهاب عن كل نوع منها فيما يأتي:

المطالعة للذة والسرور:

إن الغرض الهام الذي يدعو التلميذ إلى القراءة شعوره بلذة فيما يقرأ. وليس واجب المدرس هنا أن يقنع الأطفال بأن في القراءة لذة وسروراً؛ ولكن واجبه أن يشوق التلاميذ إلى القراءة، ويوجههم إلى النوع الذي ينبغي أن يقرأ من الكتب، ويسهل لهم السبيل إلى الحصول على الكتب الملائمة التي يجدون لذة وسروراً في قراءتها، ويبحث عن ميولهم ورغباتهم، وما يقرؤون من الصحف والمجلات والكتب في أوقات فراغهم، ويرشدهم إلى ما يحسن أن يقرأ في المدرسة وخارجها، وعدم إضاعة نقودهم في شراء النوع الرخيص من الروايات البذيئة، والكتب والمجلات الرخيصة التي تفسد الآداب والذوق والأخلاق، وتؤثر في حياتهم المقبلة، وتسممهم بالأفكار السيئة. بهذه الوسيلة يستطيع المدرس أن يتعرف ميول الأطفال، ويهذب أذواقهم، ويغرس في نفوسهم حب القراءة، ويحافظ على أوقاتهم وأخلاقهم، ويشجعهم على القراءة المثمرة المفيدة؛ فحسن اختيار الكتب، وتوجيه التلاميذ وإرشادهم من واجب المدرس. ولا فائدة من الاقتصار على الكتب الدراسية المقررة في المطالعة؛ فهذه الكتب وحدها لا تكفي لترغيب التلاميذ في القراءة، وتكوين الذوق الأدبي لديهم، مهما يكن نوعها، ومهما تكن ملائمة لميولهم وغرائزهم في لغتها وأسلوبها.

ولترغيب التلاميذ في القراءة يجب أن تكون كتب المطالعة عذبة اللغة، سهلة الأسلوب، جميلة الصور؛ حتى تستهويهم، ويجدوا سروراً ولذة في قراءتها، ويتمتعوا بما فيها من جمال في اللغة والأسلوب والفكرة والفن، ويتكون لديهم ذوق لغوي، وذوق أدبي، وذوق فني.

ويجب أن يتذكر المدرس دائماً مستوى التلاميذ وميولهم وغرائزهم، وما يحبون وما يكرهون، وأن ينوع في طريقته، ولا يتمسك بنوع معين من المطالعة ويهمل الأنواع الأخرى، ولا يلتزم كتاباً واحداً لا يحيد عنه مطلقاً. فحينما يأنس من تلاميذه القدرة على القراءة والفهم يمكنه أن ينتقل بهم من القراءة الجهرية إلى القراءة السرية الصامتة، ويزودهم بكتب متنوعة يختارها لهم لقراءتها في المدرسة أو خارجها، فلا يقتصر على نوع واحد من الكتب، ولا يكتفي بطريقة معينة في القراءة؛ بل ينتقل بالتلاميذ من كتاب إلى آخر، ومن قراءة سرية إلى جهرية، ومن قراءة اللذة والسرور إلى قراءة لكسب المعرفة والأفكار، أو إلى قراءة للدراسة اللغوية، ويشجعهم على الاستعارة والقراءة والاطلاع.

القراءة الجهرية والغرض منها

إن الغرض من القراءة الجهرية أن يمرن المدرس التلاميذ على القراءة بصوت يسمع حتى يستطيع أن يصلح لهم أخطائهم في النطق والقراءة، ويعودهم السرعة بالتدريج، ليجيدوا النطق، ويحسنوا الإلقاء وتمثيل المعنى والقراءة السريعة مع الفهم. فالغرض من القراءة الجهرية تعويد التلاميذ

حسن الإلقاء والتمثيل، وإظهار ما في القطعة من جمال حتى يجد المستمعون لذة في الاستماع.

وينبغي أن يعود المدرس الأطفال من البدء النطق بالجملة مرة واحدة، لا النطق بها كلمة كلمة؛ بأن ينظر التلاميذ إلى الجملة مرة واحدة، وينطقوا بها مرة واحدة؛ لأن نطق الكلمات منفردة يبعد الأطفال عن المعنى المراد من الجملة، ويبعد المعنى عن المستمعين، ولا نود من الأطفال أن يرددوا كلمات لا يفهمون لها معنى كالببغاء؛ لأن فهم المعنى يساعد على حسن القراءة.

وقد اعتاد بعض المدرسين أن يكلفوا الأطفال القراءة واحداً بعد آخر بصوت مرتفع، فيقرأ أحد التلاميذ أسطراً معينة كلمة كلمة، ويستمع له الباقون، فإذا ما جلس كلف تلميذ آخر القراءة من غير إعداد سابق، وهذه طريقة محكومة عليها بالخطأ، يجب أن نعمل للتخلص منها؛ لأن فيها إضاعة لأوقات الأطفال، وسآمة ومللا لهم، وقد تجد آخر تلميذ قرأ أقل من أول تلميذ كلف القراءة؛ فدرس المطالعة الجهرية الذي به تحيا اللغة العربية، ونستطيع النهوض بها، وننتظر أن يكون درساً حياً يكسب التلاميذ ذوقاً في اللغة، وذوقاً في الأدب، ويرغبهم في القراءة والمطالعة، ويحبب إليهم الكتب ودراستها والاطلاع عليها، هذا الدرس الذي نعتقد أنه أهم درس في المدرسة يميته المدرس بهذه القراءة الآلية، والمطالعة

الشكلية، التي بها يقتل وقت المطالعة المعين في جدول أوقات الدروس بقراءة هذا ثم جلوسه، وقيام ذلك ليقرأ، ويأخذ دوره في القراءة ثم يقعد.

فليس الغرض من القراءة الجهرية أن يقرأ تلاميذ الفصل بشكل آلي، وليس لهم هدف يرمون إليه، ويعملون على تحقيقه، ولكن الغرض تشجيع التلاميذ على القراءة بوضوح وجمال، مع تمثيل المعنى، وتذوق اللغة في المستقبل تحت إرشاد المدرس.

وفي استطاعة المدرس أن يكلف بعض التلاميذ إعداد قطعة معينة، أو قصيدة خاصة من القصائد التي يميل إليها الأطفال لقراءتها في الخارج أولا، ثم إلقائها أمام الفصل بعد إعدادها؛ حتى يجيدوا الإلقاء والتمثيل. وفي استطاعته أيضاً أن يقرأ أمامهم قطعة يختارها، ويعدها إعداداً جيداً، مراعياً فن الإلقاء؛ ليكون نموذجاً للتلاميذ يحتذونه في قراءتهم، وبعد أن يستمع التلاميذ القصيدة الشعرية أو القطعة النثرية يجب أن يشجعوا على نقد القطعة وتمثيلها، ونقد إلقائها.

وفي الوقت الذي يستطيع فيه الأطفال القراءة بسرعة ووضوح وحسن نطق مع الفهم، يمكننا بالتدريج أن ننتقل بهم من المطالعة الجهرية إلى المطالعة السرية، حيث يطالبون بقراءة موضوعات معينة، وفهمها فهماً جيداً، ثم التكلم عنها أو الكتابة فيها أو الإجابة عما يوضع لها من الأسئلة.

فالغرض الرئيسي من درس المطالعة الجهرية وضوح النطق، وحسن الإلقاء والتمثيل، والسرور واللذة، وتذوق اللغة والأدب. ولكي نصل إلى هذه الأغراض ننتظر من القارئ. ألا يتردد في القراءة، ولا يتباطأ، ولا يتلعثم؛ حتى لا يتضايق المستمعون له. وننتظر أن يكون صوته مسموعاً غير مزعج للتلاميذ، وإلقاؤه مؤثراً، وطريقته طبيعية بعيدة عن التكلف والطريقة الآلية.

وفي اعتقادنا أن الأطفال إذا فهموا معنى ما يقرءون سهل عليهم أن يحسنوا الإلقاء وتمثيل المعنى، بحيث ينطقون كل جملة على حسب ما تقتضيه الحال، فيظهر الاستفهام أو التوبيخ أو التأثر أو الألم أو الشجاعة من قراءتهم.

وبقوة الملاحظة لدى المدرس أو المدرسة يستطيع أن يعرف الخطأ وموضعه، حينما يخطئ التلميذ في القراءة، أو النطق، أو مكان الوقف، من غير نظر في كتاب المطالعة.

المبادئ التي يجب أن تراعى في المطالعة الجهرية:

القراءة الجهرية هي الوسيلة الواحدة لدى المدرس ليثبت في نفوس تلاميذه حب الأدب وتذوقه، والشعور بما فيه من جمال. ولكي نصل إلى الغرض المقصود من القراءة الجهرية يجب أن يراعي المدرس المبادئ الآتية:

١- يجب أن تختار القطعة النثرية أو الشعرية بكل دقة، بحيث تكون ملائمة للقراءة الجهرية في الفصل.

٢- القراءة الجهرية فن من الفنون، فيجب أن يمرن التلاميذ أنفسهم في البيت والمدرسة على هذا النوع من القراءة؛ حتى يجيدوا الإلقاء، ويجد المستمعون إليهم لذة في الاستماع.

٣- يلزم أن تكون القراءة ممثلة للمعنى، طبيعية خالية من التكلف، ليست بصوت مزعج.

٤- ينبغي أن يدرك التلاميذ المعنى الذي يقصده الكاتب أو الشاعر في أثناء قراءتهم؛ فجمال القراءة، وحسن الإلقاء والتمثيل، وحسن الموقف، كلها تتوقف على فهم المعنى.

٥- يجب أن يقف التلميذ حيث يجب الوقف، ويصل حيث يجب الوصل، ويجعل صوته ملائماً للمعنى، ويعرف متى يرفع صوته ومتى يخفضه، ومتى يسرع في الإلقاء، ومتى يبطئ.

وتختلف قراءة الشعر عن قراءة النثر، كما يختلف إلقاء الرواية التمثيلية عن إلقاء القطعة النثرية العادية. وتختلف قراءة القصة عن قراءة الصحف اليومية والمجلات، وقراءة النثر الفني عن قراءة النثر العادي؛ فالنثر الفني يحتاج إلى شرح وبحث، وتحليل أساليب، أما النثر العادي فلا يحتاج إلى شيء أكثر من الفهم والقراءة الصحيحة.

وينبغي أن يعطي التلاميذ فرصة في قراءة كثير من القرآن الكريم، وكثير من الأحاديث، والكتب الأدبية، والدواوين الشعرية، والروايات التمثيلية؛ حتى يتذوقوا الأدب، ونساعدهم على حسن القراءة والإلقاء.

ولا شك أن علامات الترقيم تساعد القارئ على معرفة مواضع الوقف، أو الاستفهام، أو التعجب، أو التهكم.

ويستحسن أن يقرأ الشعر في الفصل قراءة جهرية، حتى يقدر التلاميذ الشعر وجماله، ويتذوقوا الأساليب، وجمال الموسيقا، فصوت القارئ يوحي إلى المستمع ما في الشعر من معان وجمال، ويوقظ فيه العاطفة الشعرية. وللشعر أوزان وقواف تساعد على القراءة الجهرية بصوت مؤثر يتأثر به المستمعون، فالشعور والعاطفة يظهران في قراءة الشعر قراءة جهرية، ولكن يجب ألا نبالغ في إظهار هذا الشعور وهذه العاطفة حينما نقرأ الشعر. وينبغي ألا يقرأ الشعر كما يقرأ النثر، وألا يحاول القارئ أن يضيف إلى القصيدة شيئاً من عنده؛ بل يحمل إلى المستمعين الشعور الذي توحي به القصيدة، ويوحي به الشاعر، ولا يزيد على هذا الشعور شيئاً من عنده.

وفي القراءة الجهرية يجب أن تسبق العين اللسان، فينطق اللسان بما تراه العين. وينبغي أن يكون القارئ قادراً على معرفة معنى القطعة وعباراتها ولغتها، وينبه قبل أن يحاول إلقاءها، ويمرن نفسه كثيراً على قراءتها قراءة سرية؛ حتى يفهم معانيها وعباراتها قبل أن يقرأها قراءة جهرية. وفي قراءة الشعر يجب أن نفكر في المعنى، والوزن والقافية، والنغمة الموسيقية. وفي القراءة الجهرية يجب أن ننقد الإلقاء والتمثيل والعبارات والتراكيب، ونفكر في المعنى الذي يقصده الكاتب أو الشاعر. وفي استطاعة المدرس أن يختار

أحسن القطع من الصحف اليومية، والمجلات الأدبية، لتشجيع التلاميذ على قراءتها، حتى يكونوا على صلة بما يحدث في بيئتهم، ويبث في نفوسهم المحافظة على كل قطعة جيدة.

وإن المطالعة والإلقاء شيئان مختلفان، قد يتصل أحدهما بالآخر. وربما لا يتصل، والمهم عندنا المطالعة. والغرض الذي يجب أن يرمي إليه مدرس المطالعة هو أن يعطي التلاميذ القوة والمقدرة على الاستفادة من الكتب بأنفسهم، بحيث يستطيعون أن يعتمدوا على أنفسهم في قراءة هذه الكتب وفهمها، وإدراك ما فيها. وعلى هذا تكون المطالعة الجهرية مساعدة على السيطرة على هذه الكتب والتمكن منها، ففي السنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية، يجب أن يكون الغرض من المطالعة الجهرية مساعدة التلاميذ على أن يقرؤوا ويعتمدوا على أنفسهم في القراءة فيما بعد، فالطفل يقرأ بصوت مرتفع، كي يستمع المدرس إلى إلقائه، ويعرف الطريقة التي يطالع بها، ويساعده على إجادة المطالعة والإلقاء، وتمثيل المعنى، وإخراج الحروف من مخارجها. والغرض هنا من درس المطالعة أن تمكن التلميذ من أن يقرأ بسهولة ويسر بغير تردد أو تلعثم، قراءة صحيحة خالية من الخطأ.

وحينما يطالع التلميذ أمام المدرس، يستطيع المدرس أن يعرف الأخطاء التي وقع فيها التلميذ، والصعوبات التي اعترضته، فيساعده على إصلاح الخطأ، والتغلب على هذه الصعوبات. ولكن من المشكوك فيه أن

سماع المبتدئ من التلاميذ القطعة وهي تقرأ يساعده على معرفة الأفكار التي تحملها القطعة.

والحق أن الطفل في هذه المرحلة يفكر في القراءة والإلقاء، ويترك المعنى والأفكار التي تحملها الألفاظ والعبارات. لهذا يجب على المدرس أن يشوق الأطفال ويستميلهم إلى التعبير عن الأشياء التي قرأوها؛ ليتحقق كل التحقق أنهم قد فهموا ما قرأوا، وأنهم كانوا يفكرون فيما يقرءون، وأن قراءتهم كانت عملية عقلية، ولم تكن قراءة آلية فقط.

ويجب الإكثار من القراءة الجهرية؛ حتى تزول الصعوبات التي تعترض التلاميذ عند القراءة والنطق، ويستطيعوا أن يقرؤوا بسهولة قراءة جيدة. وليس معنى العناية بالمطالعة الجهرية أن ننسى المطالعة السرية أو نهملها، بل يجب ألا يقل حظها من عنايتنا عن حظ المطالعة الجهرية، وبخاصة الفرق الكبيرة. ولكي نتيقن استفادة التلاميذ من المطالعة يجب أن نختبرهم فيما قرأوا، ونطالبهم بذكر معناه، فإذا عجزوا عن ذلك فهذا دليل على أن المطالعة لم تثمر الثمرة المرجوة، وأن القراءة لم تكن مفيدة، بل كانت قراءة آلية، بترديد الألفاظ ترديداً آليا وهم لا يدركون لها معنى. وحينما يتغلب التلاميذ على الصعوبة التي تعترضهم في القراءة بسهولة يمكننا أن نوجه المطالعة الجهرية إلى حسن الإلقاء. وحسن التمثيل، وإجادة الأداء. فقبل هذه المرحلة كانت عناية المدرس موجهة إلى نطق التلاميذ؛ حتى تسهل عليهم القراءة، وتكرير القطع حتى يحفظوها عن ظهر قلب أحياناً. وحينما

تسهل المطالعة على التلاميذ يستطيع المدرس أن يفكر في حسن الإلقاء، ويفكر في فن التمثيل؛ فإنه فن جميل، لا يقل إمتاعاً عن فن الغناء.

ومن الممكن أن نجد في كل فصل عدداً من التلاميذ على استعداد حسن لإجادة الإلقاء والتمثيل، وفي أعضائهم الصوتية المرونة المطلوبة لذلك. ومن الممكن أن نعلم التلاميذ جميعا أن يقرؤوا بصوت مرتفع قراءة جيدة، تمثل المعنى الذي يقصده الكاتب أو الشاعر، بحيث لا تزعج المستمع بأصوات مرتفعة أكثر مما يلزم. وإن القطع الجميلة في أسلوبها تؤثر في المستمع تأثيراً كبيراً حينما يستمع إليها، فينبغي أن نشجع التلاميذ على القراءة الجهرية، ونعودهم قراءة الشعر والنثر الفني قراءة جميلة وهم يقرؤون وحدهم، بحيث يشعرون بلذة وسرور من تلك القراءة.

ومن السهل أن يجيد التلميذ المطالعة إذا كان يفهم المعنى حق الفهم. وإننا لا ننتظر من الموسيقي الماهر أن يؤثر في المستمعين ويجيد العزف لقطعة من القطع إذا لم يعدها من قبل، ولم يدرسها دراسة حقة، ومع هذا فكثيراً ما ندعو الأطفال لقراءة قطعة من القطع قراءة جهرية، وهم لم يروها من قبل، وننتظر منهم أن يجيدوا إلقاءها وتمثيلها والشعور بما فيها من جمال ومعان وأفكار. وليس هذا من العدل في شيء، فكما لا ننتظر المهارة من الموسيقي إذا لم يعد قطعة، كذلك يجب ألا ننتظر الإجادة من القارئ إذا لم يطلع من قبل على القطعة التي يقرأها. وليس المهم أن يقرأ بمجرد النظر،

ولكن المهم ما نستطيع أن نستفيده من تلك القراءة، ونستخرجه منها بعد دراستها دراسة عميقة.

فالإلقاء وحده لا يكفي، بل لابد أن يصحب بالدراسة والتحليل والفهم، فالقراءة الجهرية تساعد التلاميذ على تعلم القراءة، وتمكن المدرس من إرشاده إلى غلطاته. وينبغي ألا ننتظر من التلميذ حسن الإلقاء إلا إذا استطاع أن يقرأ بسهولة. فيجب أن نفكر في القدرة على القراءة بغير تردد أولاً، ثم نفكر في الإلقاء آخراً؛ فحسن الإلقاء والتمثيل ينبغي أن يكون نتيجة المطالعة الجهرية، نتيجة لفهم القطعة التي نقرأها، ومعرفة الصلة بين الألفاظ والأفكار، وبين العبارة والمعنى.

ولا يمكننا أن ننسى أن الأطفال يميلون بفطرتهم إلى التمثيل، فيجب أن ننتفع بهذا الميل، ونشجعهم على قراءة بعض الروايات التمثيلية ودراستها، والعمل على تمثيلها. وفي استطاعة المدرس أن يأخذ مشروعاً من المشروعات، ويجعله تمثيل رواية من الروايات الملائمة، فيكلف الفصل دراسة الموضوع، واختيار المادة، وترتيبها، وكتابتها وإعداد الرواية، وملابسها، ومناظرها، وتمثيلها في المدرسة. وقد برهن تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية على مقدرة في التمثيل، ووجدوا لذة في قراءة الروايات التمثيلية وإعدادها. وكما أن هناك روايات كثيرة بالإنجليزية أو الفرنسية يمثلها الأطفال هناك روايات عربية كثيرة حديثة وقديمة يستطيع التلاميذ تمثيلها. وفي التاريخ الإسلامي كثير من القصص التاريخية يمكن أن توضع في

قالب تمثيلي جميل. وهناك مدرسون أظهروا هذا الميل، وكتبوا روايات تمثيلية من تاريخ العرب والإسلام، ومثلها التلاميذ، ونجحوا في تمثيلها نجاحاً باهراً.

ومن السهل أن نجعل بعض حصص الأدب والمطالعة الأدبية لدراسة رواية من الروايات الجيدة وإعدادها وتمثيلها.

وإننا لا نريد من المدرسة الابتدائية أن تخرج لنا ممثلين، ولكننا نريد أن تخرج لنا تلاميذ يجيدون الإلقاء، ويظفرون لإعجابنا، ونجد لذة ومسرة في الإصغاء إليهم، ويفهمون ما يقرأون، وينتفعون بالقراءة في أوقات فراغهم. نريد من المدرسة الابتدائية أن ينطق التلاميذ بوضوح نطقاً سليماً، وأن تكون ألسنتهم طلقة، وأن يقرؤوا بذلاقة لسان، قراءة طلقة لا تلعثم فيها ولا تردد، ولا سرعة ولا إبطاء، ويقفون حيث الوقف، ويرفعون الصوت حيث رفعه، ويؤكدون ما يجب تأكيده، وينطقون بالألفاظ والعبارات كأنهم يوقعون على المعزف إيقاعاً موسيقياً مؤثراً، يؤثر في القلوب والوجدانات، ويملك الآذان والعقول، بحيث يكون في القراءة روح وقوة وشعور، ولا تكون قراءة آلية، يرفع فيها الصوت بطريقة واحدة مملة مزعجة، فنحن نود أن يقرأ التلميذ قراءة تدل على أنه يقدر ما في القطعة من جمال، وما فيها من أفكار ومعان، قراءة خالية من التكلف والتصنع، ولا نود أن يقرأ التلميذ قراءة ميتة لا حياة فيها ولا روح. يقول الأستاذ

(دودن)[1]: "إن المطالعة التي ينبغي أن نحاول تهذيبها هي المطالعة التي تدل على الفهم، بمعنى أنها تعبر عن معنى كل قطعة بوضوح، أما المطالعة التي تدل على الشعور، فينبغي أن تحمل الشعور برقة، وأما المطالعة الموسيقية فيجب أن تحرك الآذان والقلوب، سواء أكانت نثراً أم شعراً".

ويجب أن يراعي في القراءة الجهرية تنويع الصوت، بحيث يمثل ما نشعر به من معان. وبتنويع الصوت والإلقاء يمكننا أن نمثل المعنى الذي يقصده الكاتب، ونصور شعور الشاعر، في رثاء أو فخر، أو حكمة أو هجاء، وبتغيير النغمة يمكن أن يغير المعنى، وإن حسن القراءة يدل على فهم المعنى، وحسن الإلقاء يدل على شعور القارئ بما يقرأ، وحسن الإيقاع هو التعبير الطبيعي لما تشعر به، فمن الخطأ أن تظهر سروراً في رثاء، أو حزنا وبكاء في تهنئة؛ فلكل قطعة إلقاء خاص، وإيقاع يلائمها، فالحقائق مثلا تذكر بطريقة طبيعية لا تكلف فيها، ولكن إذا كانت القطعة رثائية مثلا فهنا تبدو العاطفة، ويبدو الشعور حتى يصل إلى قلوب المستمعين، فإلقاء القارئ يعبر عما يشعر به. وواجب المدرس أن يساعد التلميذ على أن يعرف كيف يقرأ، وكيف يفهم المعنى، وكيف يلقى إلقاء ملائماً للقطعة التي يلقها، فقراءة الشعر غير قراءة النثر؛ قراءة الشعر تحتاج إلى موسيقى، أما قراءة النثر فتحتاج إلى سهولة ويسر. ويتوقف حسن الإلقاء على فهم القارئ وشعوره بما يشعر به الكاتب، فإذا فهم ما قرأ، وشعر بما يشعر به

---

(1) **Brofessor Dowden**.

الكاتب أو الشاعر، استطاع إجادة الإلقاء والتمثيل، بحيث يقرأ قراءة تدل على الفهم والشعور والذكاء.

طريقة تعليم المطالعة:

إننا نذكر باختصار كيف تعلم المطالعة، ولن نحدد طريقة بعينها، يتمسك بها المدرس، تمسكاً آلياً، حتى لا تكون المطالعة ميتة مملة للمعلم والتلميذ، ولكننا سنذكر بعض المبادئ العامة، كي ينتفع بها المدرس في تدريسه.

إن صغار الأطفال في المدارس الابتدائية لا يجيدون القراءة؛ فمعظم الوقت يقضي في المطالعة الجهرية، والتلاميذ في حاجة إلى كثير من التمرن، حتى يجيدوا المطالعة، ويقرؤوا بسهولة. وكلما كان عدد التلاميذ في الفصل صغيراً كانت النتيجة أحسن، إذ تتوافر لكل تلميذ الفرصة في أن يقرأ ويطالع في كل درس من دروس المطالعة، أما إذا كان الفصل كبيراً، وكان عدد الأطفال كثيراً، فخير للمدرس أن يفكر في طريقة ينال بها كل تلميذ نصيبه من المطالعة؛ بأن يقرأ نصف الفصل في هذه الحصة، ويقرأ الباقون في الحصة الأخرى، أو تشتغل مجموعة من التلاميذ بالقراءة الجهرية، في حين تشتغل مجموعة أخرى بالقراءة الصامتة. أما القراءة الجماعية التي يحاول فيها المدرس أن يقرأ الفصل كله مرة واحدة، ليمرن على القراءة فلا نقول بها؛ لأن من الصعب تمييز المخطئ من التلاميذ إذا أخطأ، وهذا

النوع من التمرين يدعو إلى الملل، وإلى الخطأ في النطق والتعبير، وقد يصعب التخلص من هذا الخطأ في النطق فيما بعد إذا اعتاده التلميذ.

وللمدرس أن يطالب التلاميذ في بدء الدرس بتكرار الكلمات الصعبة، التي يصعب عليهم نطقها؛ بأن يكررها التلاميذ مرتين أو ثلاثا، حتى لا يخطئوا في نطقها. وفي استطاعة المدرس أن يعرف قبل بدء الدرس الكلمات الصعبة التي تحتاج إلى تكرار في درس المطالعة. فبتكرار هذه الكلمات الصعبة في النطق يسهل على التلاميذ نطقها. وإذا كثر خطأ التلاميذ في كلمة من الكلمات فللمدرس أن يطالب الفصل بتكرار تلك الكلمة في جماعة، فإذا نطق المدرس الكلمة واضحة أمام التلاميذ وطالبهم بأن ينطقوها كما نطق استطاعوا أن يكرروها، وأن يحاكوه في نطقه، بحيث تكون الكلمات واضحة بغير خطأ في النطق. مستعينين على ذلك بتقليد حركات شفتيه ولسانه.

بهذه الوسيلة يعود المدرس تلاميذه النطق الصحيح، ويعرف الكلمات التي تحتاج إلى تكرير ومرانة، لصعوبة نطقها، فيساعدهم في ذلك؛ حتى يكتسب التلاميذ في النهاية مهارة في النطق. ولا ننتظر منهم الكمال في أول الأمر، ولكن بالتدريج وطول المرانة يمكن التخلص من الصعوبات التي تعترضهم في نطق الكلمات الصعبة في دروس المطالعة الجهرية.

إصلاح الأخطاء في المطالعة:

قد يخطئ التلميذ في أثناء القراءة، وقد يكون خطؤه في النطق أو في اللغة. وقد يكون الخطأ ناشئاً عن عدم فهمه ما يقرأ، وقد يكون ناشئاً عن

الإهمال. وكل نوع من الخطأ يجب إصلاحه؛ فإذا كان خطأ التلميذ ناشئاً عن عدم فهمه للفقرة التي يقرأها فناقشه حتى يفهم، ويدرك خطأه، ثم كلفه أن يقرأ قراءة صحيحة بعد ذلك، ودع الفصل كله يشترك في التفكير في معرفة الصواب، حتى لا يقع أحد فيما وقع فيه القارئ من الخطأ. إما إذا كان الخطأ في النطق، فاسأل أحد التلاميذ عن النطق الصحيح، أو أخبر المخطئ بالصواب في نطق الكلمة. ولا مانع من أن تطالب التلاميذ جميعا بتكرار هذه الكلمة الصحيحة حتى تثبت في أذهانهم. وإذا كان الخطأ في اللغة أمكنك أن تناقش التلميذ في الخطأ وسببه، حتى يدرك الصواب ولا يقع في هذا الخطأ مرة أخرى. وليس من الحكمة أن تحمل جميع الفصل على البحث عن الغلطات، وعن الغلطات وحدها؛ فهذه الطريقة حقا قد تحمل الأطفال على الانتباه، ولكن الانتباه إلى الخطأ وحده، وإلى أخطاء الغير فقط، يصرفهم عن التفكير في معنى القطعة التي تقرأ، فتكون النتيجة أن يفكروا في الخطأ، ولا يفكروا في المعنى.

وللمدرس أن يتجاهل زلات اللسان التافهة النادرة، التي يخطئ فيها التلميذ عفواً، فإذا كانت الزلة هامة ناقش المدرس التلميذ المخطئ فيها، ووجه نظره إلى هفوته وغلطته، أما إذا صارت الهفوات كثيرة من التلميذ، فإنها تدل على إهماله، وعدم تفكيره في القطعة التي يقرأها؛ ففي هذه الحالة يعالج هذا الإهمال بالطريقة التي يستحقها المهمل؛ فيوبخ التلميذ، ويطالب بقراءة القطعة في وقت فراغه في منزله.

تعويد التلاميذ التعبير:

إن الغرض الذي يقصده المدرس من درس المطالعة هو تفهيم التلاميذ معنى القطعة التي يطالعونها، وتعويدهم التعبير شفوياً عن المعنى الذي فهموه. وإن من يسمع الأطفال وهم يتحادثون معاً، لا يشك مطلقاً في أن لديهم القدرة على التعبير عن الأشياء التي يحسونها، ويشعرون بها، ويفكرون فيها، فإذا كانت قراءتهم ميتة لا روح فيها فذلك ناشئ عن أنهم لا يجدون لذة في القطعة، أو أنها فوق مستواهم ولا تلائمهم، أو لأنهم مشغولون بقراءة القطعة ونطقها، ولا يفكرون في معناها. لهذا نرى وجوب العناية بكتب المطالعة، وحسن اختيار القطع التي توضع فيها، بحيث تكون ملائمة لاستعمالها في المدرسة، فإذا كانت القطعة شائقة، واختيارها جميلاً وجد التلاميذ لذة في قراءتها، أما إذا عنوا بقراءة الألفاظ دون التفكير في المعنى فعلى المدرس أن يكلفهم قراءة القطعة، مع مراعاة فهم المعنى، بحيث يكونون قادرين على ذكره بعبارة من عندهم.

وخير علاج لضعف التلاميذ في القراءة، وكافل لتقويم ألسنتهم– أن يقرأ المدرس القطعة أمام التلاميذ قراءة نموذجية، ثم يدعو أحد التلاميذ لمحاكاته في قراءته، أو يدعو الفصل كله إلى قراءة القطعة بصوت هادئ قراءة جمعية، مع مراعاة محاكاة أستاذهم في إلقائه. كلما وجد المدرس من التلاميذ خطأ في القراءة أو في الإلقاء، أو فتوراً في المطالعة وجب عليه أن يقرأ أمامهم القطعة مرة أخرى قراءة نموذجية ليبعث في نفوسهم النشاط،

والرغبة في محاكاته في جودة القراءة، وسيكون لهذه القراءة النموذجية أثر كبير في نفوس التلاميذ جميعاً.

فواجب المدرس أن يساعد التلاميذ على فهم القطعة، وعلى أن يشعروا بما يقرؤون، وأن يتخلصوا من الصعوبات التي تعترضهم في النطق والتعبير. وهذا يتطلب مهارة وحذقاً من المدرس. وليس معنى هذا أن يقوم المدرس بما يجب أن يقوم به التلميذ، أو يكثر التدخل في عمله ويقرأ بدلا منه، بل معناه أن يقرأ أمامه القراءة النموذجية حينما تحسن القراءة، ويرشده عند الحاجة إلى الإرشاد، ويساعده عند الحاجة إلى المساعدة. ويجب أن يتذكر المدرس أنه لا يكفي أن يستمع التلميذ لقراءته، ويصغى إليه، بل يجب أن يمرن التلميذ على القراءة والمطالعة بنفسه.

المطالعة الصامتة

بعد أن يتمرن الأطفال على القراءة الجهرية يجب أن يدربوا على القراءة الصامتة، بحيث يقرؤون القطعة بأنفسهم ويفهمونها بأنفسهم كذلك، فإذا استطاعوا أن يجيبوا عن الأسئلة والتمرينات التي نضعها لهم حول تلك القطعة فقد نجحوا في قراءتهم. ولنمرنهم على القراءة الصامتة يجب في البدء أن نضع لهم أسئلة عن كل قطعة قبل القراءة، حتى يفكروا في أثنائها في الإجابة عن تلك الأسئلة.

وفي الوقت الذي يقرأ فيه التلاميذ بعض الموضوعات قراءة سرية لا يمكث المدرس بغير عمل؛ بل يمر بين التلاميذ في الفصل؛ ليوجه هذا

التلميذ، ويرشد ذاك، ويبحث مع كل تلميذ عن الكتاب الذي اختاره لنفسه ليقرأه؛ للتحقق من أن كل تلميذ يعمل ويقرأ، ولا يضيع وقته. وبالاتصال بكل تلميذ يستطيع المدرس أن يساعد من يحتاج من التلاميذ إلى المساعدة، ويشجعهم على القراءة، ويتعرف ميولهم ورغباتهم. وسيضطر المدرس إلى قراءة الموضوعات التي بأيدي التلاميذ، والاطلاع على كل كتاب يقرؤونه لمعرفة ما به؛ حتى يستطيع أن يسأل كل تلميذ عما يقرأ شفوياً أو كتابياً للتيقن من قراءته وفهمه.

وحينما يستطيع التلاميذ أن يقرؤوا بسهولة، وأن يقرؤوا قراءة جيدة، ينبغي أن نكثر معهم القراءة الصامتة؛ ليكسبوا منها كثيراً من المعلومات، وكثيراً من الآراء والأفكار، فيلزم أن نتذكر أن التعليم في المدرسة يجب أن يربي في التلميذ القدرة على أن يعتمد على نفسه في التعلم، بأن نعوده قراءة الكتب، والبحث بنفسه للوصول إلى الحقائق. فإذا عودناه البحث والاطلاع والقراءة معتمداً على نفسه، لكتابة موضوع من الموضوعات، أو مقال من المقالات فقد قامت المدرسة بواجبها، وقام المدرس بواجبه. وبالتمرين الصحيح في القراءة الصامتة يمكننا أن نعود التلاميذ البحث والاطلاع، والقراءة في أوقات الفراغ.

وكيف ننتظر من الشبان والفتيات أن يقرؤوا مع الفهم ما يستحق القراءة من الكتب، إذ لم يعلموا في المدرسة كيف يختارون هذه الكتب، وكيف يقرؤونها؟ ولا يمكننا أن نصل إلى هذا الغرض بالقراءة الجهرية التي لا

نفكر فيها إلا في حسن الإلقاء، وتمثيل المعنى. وكيف نعودهم البحث إذا عودناهم الاعتماد على المدرس في استقاء ما يشاؤون من المعلومات، وتركناهم وهم لا يعرفون كيف يصلون إلى هذه المعلومات بأنفسهم بطريق القراءة والبحث؟ وإن الإصلاح الذي ننشده، بل أهم إصلاح نحتاج إليه في المدارس الابتدائية والثانوية هو أن نشجع تلاميذنا على القراءة الصامتة، ونختار لهم ما يحسن أن يقرأ من الكتب، بحيث نعودهم البحث والاطلاع لكتابة مقالة صغيرة، أو محاضرة قصيرة يلقونها على إخوانهم في المدارس الابتدائية. فإذا ما انتقلوا إلى المدارس الثانوية أمكننا أن نكلفهم الكتابة في موضوع من الموضوعات، بعد أن نذكر لهم المراجع التي يرجعون إليها في بحث هذا الموضوع، فإذا ما قرأوا وفهموا أمكنهم استخلاص الحقائق الهامة، وترتيبها، وكتابة بحث مطول عنها، فإذا ما انتهوا من المدارس الثانوية استطاعوا أن يكتبوا مقالة لمجلة، أو موضوعاً لصحيفة من الصحف، وبهذه الوسيلة نبث في نفوسهم حب البحث والقراءة والتأليف.

وإننا لا نعد المدرسة قد قامت بواجبها نحو التربية والتعليم، واستحقت أن تسمى مدرسة، إذا لم تعود التلميذ الرغبة في البحث والاطلاع، وتحبب إليه عالم الكتب، فيتصل بالجو العلمي والأدبي، وبالمفكرين والفلاسفة والعلماء كل الاتصال، فلم يضيع التعليم إلا الاعتماد على قراءة المختصرات في العلوم والآداب؛ لحفظها واجتياز الامتحان فيها، تلك المؤلفات التي لم يقصد منها تشجيع التلاميذ على القراءة والفهم، بل قصد

تيسير الحفظ والاستظهار لهم؛ ليفوزوا في الامتحان بأيسر مجهود. ولكن الواجب أن نضع في أيدي التلاميذ كتبا حية مشوقة، فيها حياة، وفيها تشويق للتلميذ، سواء أكانت مطولة أم مختصرة. فمن واجب المدرس أن يساعد التلاميذ على حسن اختيار كتبهم، وحسن الاستفادة منها، بحيث يستطيعون اختصار ما يحتاج إلى الاختصار، وتفصيل ما يحتاج إلى الإسهاب، وتوضيح ما يكتنفه الإبهام.

ولا شك أن التلاميذ في البدء يحتاجون إلى كثير من المساعدة في القراءة، بأن نذكر لهم ما يبحثون عنه في أثناء القراءة، وما ينتظر منهم بعدها، وكيف يميزون الحقائق الجوهرية من غيرها، وكيف ينتظمون المادة التي يقرؤونها، وكيف يرتبون ما فيها من الأفكار، وكيف يفهمون معنى القطعة، ولا يكتفون بحفظ معاني الكلمات؛ وكيف يتغلبون على الصعوبات التي تعترضهم؛ لهذا نستحسن في القراءة الصامتة أن يضع المدرس للتلاميذ بضعة أسئلة وتمرينات، قبل أن يكلفهم القراءة الصامتة؛ ليجيبوا عنها بعد أن يفهموا القطعة التي يقرؤونها. بهذه الوسيلة نضع التلاميذ في الطريق المستقيم، حينما نستعمل معهم القراءة الصامتة. ويجمل بالمدرس أن يستدعي أحد التلاميذ بعد الانتهاء من القراءة السرية، ويكلفه أن يتكلم عما فهمه من الموضوع، أو يتكلم مع التلاميذ في الأمور الهامة فيما يقرئوه، حتى يعودهم الاستنباط والحكم، واستخلاص الحقائق من المادة التي يقرؤونها، مع العناية بتوفير الوسائل الإيضاحية، لتوضيح النقط

الغامضة التي تعترضهم. فإذا استطاع التلميذ أن يتكلم عما قرأ، أو يكتب موضوعا عما فهمه، فقد وصل إلى النتيجة التي ننتظرها.

وللمدرس أن ينوع فيما يطلب من التلاميذ بعد القراءة الصامتة؛ فله أن يطالب التلميذ بالتكلم أمام إخوانه عن الموضوع الذي قرأه، وله أن يضع أسئلة ليجيب عنها التلاميذ شفوياً أو كتابياً، وله أن يكلف التلميذ كتابة موضوع حول ما قرأ فيما قدم له من كتاب أو كتب؛ ففي هذا التنويع تشويق للتلاميذ، وتمرين لهم على طرق مختلفة تدعوهم إلى البحث والاستقلال في القراءة. وإن قدرة التلميذ على أن يقرأ المادة ويهضمها ويفهمها، ويكتب النقطة الهامة، والحقائق الأساسية التي فهمها، ثم يرتبها ويكتب فيها بالتفصيل– هي أحسن تمرين للتلاميذ على البحث والدراسة، وهذه هي الوسيلة الوحدة، التي يستطيع بها التلاميذ الحصول على معلومات جديدة. ولسنا في حاجة إلى أن نقول إن الكتب التي يستعملها التلاميذ– يجب أن تختار بعناية ودقة، بحيث تلائم التلاميذ، وتحبب إليهم التعليم، ويجب أن تكون في مستوى التلاميذ، مشوقة لهم؛ لتبعث فيهم حب القراءة دون ملل ولا نفور. ولهذا ينبغي أن نقلل مع كبار التلاميذ من المطالعة الجهرية، ونكثر من المطالعة السرية. ومن الواجب أن تكثر حصص المطالعة، في الوقت الذي تزيد فيه رغبة التلميذ في القراءة، فإذا لم

يكف الوقت المحدد للمطالعة لإشباع رغبة التلميذ فكلف التلاميذ أن يقرؤوا في الخارج ما يشاؤون[٢].

وفي الوقت الذي يستطيع التلميذ فيه القراءة بوضوح مع حسن الإلقاء والتمثيل- يجب أن يقرأ قراءة واضحة، ويحسن الإلقاء والتمثيل، ولا يكون ذلك إلا إذا فهم المعنى حق الفهم، وهنا يستطيع أن يعبر عن فكره، وعما يشعر به تعبيراً صحيحاً، وهنا تبدو الحاجة إلى التمرين على النطق، وسيقل الخطأ في هذه المرحلة.

والمهم هنا أن يقرأ التلميذ مع الفهم، وألا تكون قراءته آلية، وأن يعرف مواضع الوقف، فيدرك متى يحسن ومتى لا يحسن، ويجب أن نوجه نظره إلى ما في القطعة من جمال، ودقة تصوير، وروعة أفكار.

الأمور التي يجب أن تراعى بعد القراءة الصامتة:

وبعد أن يقرأ التلميذ القطعة أو القصة قراءة صامتة يستطيع أن ينقلها- إذا كانت قصيرة- في كراسة الإملاء أو الأعمال اليومية، ثم يجيب عن الأسئلة التي تليها، أو يطالب بنقل الأسئلة التي تلي القصة والإجابة عنها سؤالاً سؤالاً.

ومن الممكن أن يوضع بعد القصة سؤال واحد، ثم يكلف التلميذ الإجابة عنه من القصة مباشرة، ويجوز أن يوضع بعد السؤال ثلاثة أجوبة،

(٢) ارجع إلى: **Miss Charlotte Mason, Schcil Education, p.229**.

أحدها صواب، ويطالب التلميذ باختيار الجواب الصحيح من الأجوبة الثلاثة، أو يطالب بتحويل أسلوب القصة العادية إلى أسلوب القصة التمثيلية، أو يؤتى له بقصة تمثيلية يقرأها، ثم يطالب بتحويلها إلى قصة عادية.

ومن السهل أن تترك فراغات خالية في القصة، ويوضع فوقها كلمات لملء هذه الفراغات منها، باختيار كل كلمة ووضعها في المكان الملائم لها من القصة.

ويجوز أن تقسم القصة إلى أجزاء غير مرتبة، وبعد أن يقرأها التلميذ قراءة صامتة يطالب بترتيبها ونقلها في كراسته.

ويحسن أن توضع تمرينات بعد كل قصة ليجيب عنها التلميذ؛ كأن يؤتى له بجمل تنقصها كلمات ويكلف تكملتها بوضع كلمات مناسبة في الأمكنة الخالية منها، أو يؤتى له بكلمات ويطالب بتكوين جمل منها، أو يؤتى له بجمل غير مرتبة ويكلف ترتيبها، أو يؤتى له بجملة ويطالب بكتابتها وتحسين خطها، أو ببعض مفردات إملائية من نوع متشابه، ويكلف كتابتها وتكريرها عدة مرات في مذكرته أو كراسة أعماله اليومية حتى تثبت في ذهنه.

قراءة الشعر

تحتاج قراءة الشعر إلى فهم وذكاء، وشعور بالمعنى الذي يقصده الشاعر، وهناك فرق بين قراءة الشعر وقراءة النثر. ولنذكر النقط التي يجب أن يراعيها الطالب حينما يقرأ الشعر:

إن قراءة الشعر تحتاج إلى أن تشعر بروح الشاعر، وتحتاج إلى قوة في الصوت، تنبض بما يشعر به الشاعر، وتنقل ذلك الروح الشعري إلى المستمع. في الشعر تحتاج إلى إلقاء موسيقي، وإلى روح وإحساس، وشعور بمعنى كل كلمة. تحتاج إلى أن تظهر جمال الشعر وروعته وتأثيره، وما يحمله من موسيقى وجمال وروعة. ولكي يسمع الشعر يجب أن يكون لدى المستمع ذوق لاستماعه، والإحساس بما يحمله من موسيقى؛ ليقدر ما فيه من جمال. وعلى الطالب أن يراعى المواضع التي يحسن الوقوف لديها، والكلمات التي يجب أن يرفع الصوت عندها، والمواطن التي يحسن أن يهدئ فيها صوته. وإذا طالبنا المستمع بأن يكون لديه ذوق في الاستماع، فحري بنا أن نطالب الشاعر بأن يكون شعره مؤثراً يستدعي الصمت والإصغاء، حيث يكون الصمت والإصغاء مساعدين للشاعر في تأكيد المعنى الذي يريده. ولا يمكننا أن نقول إن كل قطعة شعرية فيها جمال وروعة، ولكننا نقول إن الشعر يحتاج إلى إلقاء خاص، وتمثيل خاص، وشعور بما يحس به الشاعر، وما يفكر فيه وما يريده، لنظهر ذلك في إلقائنا. وفي أثناء القراءة يجب أن تراعى أوزان الشعر، فيمد ما يجب مده، ويقصر ما يجب قصره، مراعاة للأوزان والقوافي الشعرية، فتقرأ الشعر كأنك تعزف قطعة موسيقية.

ومجمل القول أن الشعر لا يمكن أن يقرأ جيداً إلا بصوت مرتفع، ولا يجيد قراءته إلا من يفهم ما يقرأ ويشعر به، ويعرف تراكيب الشعر وأوزانه،

ويدرك روح الشاعر والأغراض النبيلة التي يرمى إليها. وفي الشعر يجب أن نعني بجمال العبارة، وجمال الفكرة، وجمال الإلقاء، وجمال الموسيقى، وهذا هو السبب في أننا لا نشعر بروح الشعر إلا إذا قرأناه بصوت مرتفع، أو سمعنا غيرنا يلقيه بصوت موسيقى مؤثر.

تمرين التلاميذ على القراءة:

من الواضح أن كل تلميذ يجب أن يقرأ مقداراً كبيراً إذا أردنا أن يجيد القراءة، أما قراءة فقرة صغيرة، أو جمل معدودة كل يوم، فلا تكفي لكسب المهارة في فن القراءة. وفي القراءة التمثيلية ينبغي أن يأخذ كل تلميذ دوراً يقوم به إلقاء وتمثيلاً، وبهذه الوسيلة وهي إعطاء كل تلميذ الفرصة في أن يقرأ مقداراً كبيراً من القطعة نمرنه على جودة القراءة، وتتيح له الفرصة في أن يظهر في إلقائه ما يشعر به. أما تجزئة القطعة أجزاء صغيرة ففيها مضيعة للتلميذ حيث لا يجد الفرصة الكافية للتمرن. وخير للتلميذ أن يقرأ قطعة كبيرة في الأسبوع، أو قطعتين كبيرتين في الأسبوع، من أن يقرأ كل يوم فقرة صغيرة، تحتوي على ثلاث جمل أو أربع. ولكي ينال كل تلميذ نصيبه من القراءة –كما قلنا من قبل– لا مانع من أن يقرأ التلاميذ مجتمعين قطعة واحدة في وقت واحد، بأن يقرأ خمسة منهم مثلا قطعة من القطع في آن واحد، حتى تتاح لكل منهم فرصة القراءة في الحصة، ولا يحسن هذا إلا مع المبتدئين من التلاميذ، إذا كانت الفصول كبيرة، ولا تسمح الحصة الواحدة بأن يقرأ كل تلميذ مرة. ولابد أن يكون لدى كل

تلميذ كتاب من الكتب التي تقرأ في درس المطالعة؛ ليسير مع القارئ خطوة خطوة، ويكون على صلة بما يقرأ، وخاصة في المدارس الابتدائية.

وفي الوقت الذي يجيد فيه التلاميذ المطالعة في المدارس الثانوية لا مانع من أن يقرأ تلميذ واحد قراءة جيدة، ويستمع الباقون لقراءته، ولا كتب معهم. وبهذه الطريقة نعود القارئ حسن الإلقاء مع فهم المعنى، ونعود التلاميذ الإصغاء والانتباه إلى النقط الهامة، والتفكير فيما تحمله العبارة من المعاني. وهناك فائدة أخرى لهذا النوع من القراءة، وهي التنويع فيما يقرأ، فاليوم يقرؤون كتاباً، وغداً يقرؤون كتاباً آخر، ولا يحتاجون إلا إلى نسخة واحدة من كل كتاب، وبذلك يمكن أن نقرأ عشرات الكتب في حصص المطالعة. ومن الممكن تشجيع بعض التلاميذ على إعداد ما يشاؤون وما يحبون من قطع المطالعة في المنزل، ثم إحضارها إلى المدرسة لقراءتها على إخوانهم، وبهذا نشجعهم على القراءة خارج المدرسة، على أن تنال هذه القطع المختارة استحسان المدرس قبل إعدادها.

بهذه الطريقة تكون دروس المطالعة الجهرية مثمرة حقا، ومؤثرة مفيدة للتلاميذ وبهذه الطريقة نشجع التلاميذ على القراءة، والإصغاء والانتباه، وحسن الإلقاء والتمثيل. وتحسن المطالعة الجهرية كثيراً في القطع التي تتصل بالعاطفة والوجدان وفي الشجع والشعر، في القطع التي تبدو فيها الشجاعة والبطولة، وجمال التعبير، وجمال الأسلوب، فالشعر مثلا يجب أن يقرأ دائماً بصوت مرتفع قراءة جهرية، أما القراءة السرية التي يسير فيها

كل تلميذ على حسب قوته فيوازن بين قطعة وأخرى، ويبحث في المعنى، ويرجع إلى المعاجم، وإلى المراجع الأخرى لتذليل الصعوبات التي تعترضه- فهي الوسيلة الصحيحة الملائمة للبحث عن الحقيقة، وللتربية العقلية.

وفي البدء في المدارس الابتدائية يحتاج التلاميذ إلى كثير من المساعدة في القراءة، وإلى توجيههم إلى ما ينبغي أن يبحثوا عنه وتفهيمهم النقط الهامة من غيرها، وكيف يرتبون تلك النقط التي يستخلصونها من القراءة، فيرتبون المادة ترتيباً يدل على تعقل وذكاء وتفكير؛ وذلك بأن يسألهم المدرس بعد القراءة عما فهموا، ويوجههم إلى النقط الأساسية، ويوضح لهم الغامض، ويفهمهم كيف يستخلصون الحقائق، ويستنبطون المعلومات مما يقرؤون. ومن الحسن أن يتكلم التلميذ عما فهم من القطعة، أو يكتب عنه بأسلوبه وعبارته، بشكل يخالف ما قرأ في الكتاب في اللغة والألفاظ. ولسنا في حاجة إلى أن نقول إن الكتب التي يستعملها التلاميذ يجب أن تكون من الكتب المختارة بدقة وعناية، وأن تلائم التلاميذ، وتوقظ شعورهم، وتحملهم على القراءة والاطلاع وبذل المجهود، فلا تكون سهلة كل السهولة، ولا تكون فوق مستواهم.

ويحسن أن يختار المدرس من حين لآخر كتاباً ليقرأه أو يقرأ قطعة منه أمام الفصل بصوت مرتفع؛ لكي يشوق التلاميذ إلى القراءة، ويشوقهم إلى الكتاب، ويحبب إليهم الأدب، ويكون فيهم ذوقاً أدبياً. وبعد أن يتم قراءة الموضوع يستطيع أن يسألهم فيه شفوياً أو كتابياً.

ولا مانع من أن يختار المدرس بعض المجلات الأدبية أو العلمية الجيدة ليقرأ بعض موضوعاتها مع التلاميذ في حصة المطالعة.

القراءة لكسب المعرفة والأفكار

إن نظرة واحدة إلى تلاميذنا في المدارس الابتدائية والثانوية تدل على أنهم يعتمدون على المدرسين كل الاعتماد، ويتكلون عليهم في بحوثهم وتفكيرهم، وعلى أن بعض المدرسين لا يعطون تلاميذهم الفرصة لتعويدهم الاعتماد على النفس في البحث والقراءة لكسب الأفكار والمعرفة. بل يقل أن نرى مدرساً يعتمد على تلاميذه، ويعودهم الاستقلال في البحث، ويشجعهم على الدراسة والقراءة لكسب العلوم والمعارف؛ فهو يعينهم دائماً حتى في الأوقات التي لا يحتاجون فيها إلى معونة، ويساعدهم في الوقت الذي لا يشعرون فيه بالحاجة إلى المساعدة، ولا يشجعهم على الانتفاع بما في المكتبات المدرسية من كتب ومعاجم ومراجع في دراستهم.

وإننا ننادي وينادي المربون اليوم باستعمال نظم التعليم الفردي، والطرق الفردية في التعليم؛ لأنها تشجع التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم في إعداد دروسهم في المواد التي يستطيع الطلبة فيها تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إرشاد المدرس كالتاريخ والجغرافيا والأدب؛ حتى يعتادوا التعليم والبحث عن المادة التي يرغبونها[٣].

(٣) ارجع إلى كتاب "الاتجاهات الحديثة في التربية" للمؤلف.

ويجب أن يدرك الطلبة في المدارس الثانوية أنه ليس الغرض من مطالعة الكتب مجرد القراءة، ولكن الغرض من المطالعة فهم ما يقرأ، والبحث عن الآراء والأفكار لكسب المعرفة؛ بأن يكلف الطلبة قراءة موضوع خاص، والبحث عنه في مراجع معينة. حتى يتمكنوا من قراءة المادة وفهمها، وترتيبها وكتابتها بعبارة عربية صحيحة، ونظام دقيق. ولكي تنجح في تعويد الطلبة القراءة والاطلاع يجب أن نمرنهم كثيراً على البحث، ونرشدهم في البدء عند الحاجة إلى الإرشاد. وبالتدريج يجب أن يقل تدخل المدرس ومساعدته للطلبة؛ حتى لا يعتادوا الاتكال على غيرهم في بحوثهم.

وفي استطاعة المدرس أن يضع أسئلة عن الموضوع الذي درسه الطلبة في كتاب أو كتب مختلفة، أسئلة تشجع على التفكير، ولا تساعد على نقل قطع معينة من بعض الكتب، ثم يطالبهم بالإجابة عن هذه الأسئلة. بهذه الوسيلة ندربهم على حسن استعمال الكتب والفهارس، والمراجع، والمعاجم، ودائرة المعارف، حتى إذا انتهى الطالب من المدرسة الثانوية استطاع أن يبحث عن أي موضوع، ويكتب عنه كتابة سديدة.

ويجب ألا تكون المطالعة لكسب الأفكار والعلوم والمعارف مقصورة على الكتب الدراسية التي وضعت في التاريخ، أو الجغرافيا، أو الأدب، أو مبادئ العلوم، مهما تكن العناية بها شديدة، بل يجب أن تشمل كتباً حرة غير مقررة، وغير مدرسية؛ حتى ننتقل بهم من العالم الضيق، عالم المقررات

والامتحانات إلى العالم، وإلى الحياة، وإلى القراءة الحرة للبحث والدراسة والاطلاع.

وإن درس المطالعة في يد المدرس الماهر يعد أهم درس من بين دروس اللغة العربية، فهو الدرس الذي نستطيع فيه أن نحبب اللغة العربية إلى التلاميذ، ونكون لديهم ذوقاً أدبياً، ونجعل منهم كتاباً، ومن بعضهم شعراء وممثلين وخطباء. أما القراءة الآلية فوقتها ضائع لا يثمر الثمرة المرجوة. ويجد التلاميذ عادة لذة في قراءة القطع التي يميلون إليها وتتصل بيئتهم وميولهم.

القراءة للدراسة اللغوية

يجب أن تكون المطالعة أساساً للدراسة اللغوية في السنوات الأخيرة من التعليم الثانوي، وفي مرحلة التخصص في التعليم العالي. وبكثرة القراءة والمطالعة يظهر التلاميذ نجاحاً في اللغة، ويرقى أسلوبهم، وتكثر معلوماتهم اللغوية، فإذا كانوا مولعين بالقراءة في البيت والمدرسة حسنت عباراتهم، وارتقت كتابتهم، وأصبحوا قادرين على التفكير والتعبير، وخاصة إذا حددنا لهم الغرض من القراءة، ووجهناهم نحو الدراسة اللغوية حتى تكون القراءة مثمرة. فالطلبة يقرؤون بدرجات مختلفة من العناية والانتباه، فهذا يقرأ بعناية ودقة، وذاك يقرأ قراءة مجردة، ويمر على الكتاب مروراً سريعاً، وليس له غرض معين من القراءة. فإذا كان الغرض من القراءة الدراسة اللغوية، وجب أن نحدد هذا الغرض أمام القارئ حتى يدرس بتعمق للوصول إلى هذا الغرض.

ولتربية التلاميذ وتعويدهم الدقة في استعمال اللغة يجب أن يختار المدرس لبعض الكتاب أو الشعراء قطعاً نثرية وشعرية لدراستها مع كلبته بتعمق وتفصيل؛ بأن تقرأ القطعة مع الطلبة قراءة جهرية صحيحة في التعبير والنطق، بحيث تمثل المعنى تمثيلاً حسناً، ويعمل على أن يفهموا معنى العبارات والتراكيب، ويعرفوا استعمال كل كلمة، وكل تركيب في القطعة، وكيف كونت هذه الجملة أو تلك، ويحللون كل جملة تحليلاً لغوياً وأدبياً، حتى يدركوا ما في العبارة من جمال، وما في الجملة من مجاز أو تشبيه أو استعارة أو كناية أو تورية، ويعرفوا المعنى المراد من القطعة، ويلخصوه في عبارة من عندهم.

فدرس المطالعة للدراسة اللغوية هام جداً؛ فهو في يد المدرس الماهر درس أدب، ودرس لغة وقواعد؛ ودرس بلاغة، ودرس عروض وقواف. وإن التمرن على هذا النوع من القراءة والمطالعة ضروري في بعض دروس المطالعة في المدرسة الثانوية والعالية، وسيكون النجاح بطيئاً في البدء، ولكن الثمرة في النهاية تكون في تكوين الذوق الأدبي وملكة النقد في نفوس الطلبة. وقد يقضى المدرس حصة أو حصتين في دراسة بضعة أسطر من النثر أو أبيات من الشعر. وليس هذا الوقت بضائع؛ فليس المهم هنا مقدار ما يقرأ، ولكن المهم نوع القراءة والدراسة المثمرة.

وقد يعرف الطالب معنى الكلمة اللغوية من سياق الكلام، وقد يلجأ إلى المعجم لمعرفة المعنى. وإن اختياره للمعنى المراد من العبارة في القطعة

يتطلب منه انتباهاً تاماً، وتفكيراً سديداً. فإذا طولب بوضع كلمة أو عبارة بدلا من أخرى، ثم نقده المدرس، وبين له الوضع الصحيح أمكنه أن يدرك ما يبذله الكاتب أو الشاعر من العناية والدقة في استعمال الكلمات والعبارات، ووضع كل منها في الوضع الملائم لها، وعرف المقصود من الدقة في الدراسة اللغوية، وميز بين غموض اللغة ووضوحها. وركة العبارة وجمالها.

ولكي ينجح المدرس في هذا النوع من الدراسة اللغوية الأدبية في المطالعة يجب أن يعد القطع والنصوص إعداداً تاماً يمكنه من معرفة كل صغيرة وكبيرة تتعلق بكل عبارة في القطعة أو النصوص.

وبجانب التمرينات اللغوية التي يطالب بها الطلبة في القواعد والتطبيق والمعاني والبيان والبديع يجب أن يمرنوا شفوياً أو كتابياً في بعض حصص المطالعة على الدراسة اللغوية، وبحث الأساليب والعبارات والتراكيب؛ لاستخدام ما لديهم من ملاحظة وتفكير، والانتفاع بما درسوا من القواعد والبلاغة؛ بأن يطالبوا شفوياً أو كتابياً بتحويل الجمل القصيرة إلى جمل طويلة، وتحويل المبني للمعلوم إلى مبني للمجهول أو العكس، وتحويل الغائب إلى مخاطب أو متكلم أو العكس، ووضع كلمات أو عبارات بدلا من كلمات أو عبارات أخرى، حتى نعودهم الاعتماد على النفس، ويهضموا اللغة وأساليبها في بعض حصص المطالعة، ونكون لديهم الذوق الأدبي.

اختيار الكتب في المرحلة الأولى من مراحل التعليم

يجب أن نعني بكتب الأطفال في هذه المرحلة، وحسن اختيارها، والإكثار منها؛ حتى تكون ملائمة للأطفال وميولهم ورغباتهم، وتشوقهم إلى تعلم اللغة العربية؛ فقلة الكتب في هذه المرحلة، أو سوء اختيارها، أو رداءة طبعها، أو صعوبتها وعدم ملاءمتها للأطفال– كل هذه الأشياء عقبة في سبيل ترغيب الأطفال في لغتهم القومية؛ فهم لا يجدون ما يحتاجون إليه من الكتب في بيوتهم، ولا يجدون ما يستميلهم ويحبب إليهم القراءة في مدارسهم. فمن الواجب أن نختار من الكتب الملائمة مجموعة بعدد فصل من التلاميذ، نضعها في كل مدرسة؛ حتى يجدوا مجموعات متنوعة مشوقة يتبادلونها ويقرؤونها. ولمراعاة الاقتصاد تستطيع المدرسة أن تتبادل ما لديها من مجموعات هي ومدرسة أخرى على سبيل الاستعارة. وإذا كانت الكتب الحالية قليلة فمن السهل أن نشجع المؤلفين المحبين لهذا النوع من التأليف؛ ليسدوا الفراغ الذي نشعر به في كتب الأطفال.

وقد يكون الأب فقيراً لا يستطيع أن يزود أبناءه بما يشاؤون من الكتب، فعلى المدرسة أن تزودهم بما يحتاجون إليه منها، أما الأدب الغني الحريص على تربية أولاده فقد يأتي لهم بكل جديد يظهر في عالم التأليف للأطفال، فلا يجد أولاده ضرورة لإعادة الكتاب مرة ثانية، فقد يقرؤون هذا الكتاب، ثم ينتقلون منه إلى كتاب جديد آخر، وهكذا.

وفي كتب الأطفال يجب أن تراعي جودة المادة، وحسن اختيارها، وجودة الورق والطبع والتجليد؛ حتى تكون مكتبة المدرسة مملوءة بالكتب الجميلة المشوقة، وأن تكون اللغة سهلة، والعبارة واضحة، والأسلوب مشوقاً كما ذكرنا من قبل. وليس هناك ما يمنع وجود كلمة أو عبارة صعبة في القطعة أو القصة من حين لآخر؛ حتى يعرف التلميذ شيئاً جديداً في اللغة. وفي استطاعة المدرس أن يشرح الكلمة أو العبارة الصعبة بسهولة في الحاشية أو بين قوسين.

ومما لا شك فيه أن خير الكتب التي تلائم الأطفال ومداركهم وغرائزهم وتشجع حب الاطلاع لديهم هي الكتب القصصية المناسبة، التي تشتمل على قصص خيالية وواقعية، وفكاهية، وقصص رمزية حول الطيور أو الحيوان، والحوادث الظاهرة التي حدثت لعظماء الرجال أو النساء، والقصص التي حول مغامرات الأطفال وتجاربهم. بهذا النوع من الكتب يمكننا أن نشجع غريزة حب الاطلاع لدى الأطفال، ونحبب إليهم القراءة.

وفي الوقت الذي يستطيع فيه الطفل أن يقرأ يجب أن نزوده بالكتب القصصية الملائمة لسنه ومداركه؛ فإذا طلب في يوم ما بعض الكتب لقراءة شيء منها وجب أن نحقق له هذه الرغبة، ونمدد بما يحب منها؛ حتى نعوده من الصغر حب القراءة والاطلاع.

وأحياناً توزع كتب الجغرافية والتاريخ ومبادئ العلوم على التلاميذ لاستعمالها في أثناء حصص المطالعة. والحق أن هذه الكتب قد وضعت بطريقة خاصة لدراسة مواد معينة من المواد الدراسية المقررة، لا للمطالعة، ولم يراع فيها ما يجب أن يراعي في كتب المطالعة. لهذا يجب ألا تستعمل في القراءة الجهرية، وهي لا تغني عن الكتب التي وضعت للمطالعة خاصة.

اختيار الكتب في المرحلة الثانية من مراحل التعليم

إن الكتب التي تختارها للمطالعة في المدارس الابتدائية يجب أن يكثر فيها القسم القصصي، وما يتعلق بالأطفال وبيئتهم، وتراعي فيها رغباتهم وميولهم، وما يقوم به الأطفال في الشعوب الأخرى، وطفولة العظماء والأدباء والعلماء.

وفي المدرسة الثانوية يجب أن نكثر من القطع الأدبية والعلمية والاجتماعية والخلقية وسير العلماء والأبطال، وكتب الرحلات والكشف، والموضوعات المختارة، والقصص الشرقية والغربية، الواقعية والخيالية، وحوادث المجازفات والمغامرات. وإذا كانت القصص القصيرة ملائمة لرياض الأطفال وتلاميذ السنوات الثلاث الأولى من المدارس الابتدائية فالقصص الطويلة والروايات تلائم السنة الرابعة من المدارس الابتدائية؛ كما تلائم تلاميذ المدارس الثانوية إذا كتبت بلغة عذبة جميلة، وأسلوب شائق. وليس هناك ما يمنع من قراءة قصص قصيرة مع القصص الطويلة في هذه المرحلة.

ومن الواجب أن نمد التلاميذ بمكتبة حديثة من الكتب القصصية الملائمة للمدارس الابتدائية، ومكتبة ثقافية قصصية للمدارس الثانوية؛ حتى يجد كل تلميذ في كل مرحلة من مراحل التعليم الغذاء العقلي والروحي والخيالي واللغوي الملائم له فالطفل الإنجليزي أو الأمريكي يجد مكتبة غنية بها مئات وآلاف من الكتب القصصية المشوقة الجذابة بلغتها وأسلوبها وخيالها وتصويرها، في حين لا يجد التلميذ المصري أو العربي إلا قليلاً من الكتب القصصية المناسبة. وفي استطاعة الطفل الأوروبي والأمريكي أن يجد في العطلة وأوقات الفراغ كتاباً يقرأه كل يوم، في حين لا يجد أبناؤنا في عطلة الصيف الكتب القصصية والثقافية التي تلائم مداركهم في لغتها وأسلوبها وطريقتها إلا قليلاً. فلا عجب إذا قضوا أوقات فراغهم في اللهو واللعب، وقراءة المجون، والنوع الرخيص من الروايات والمجلات. ومع الأسف إن في استطاعتنا أن نذكر مئات من كتب الأطفال باللغة الأجنبية، ولكن ليس في استطاعتنا أن نذكر عشرات من الكتب القصصية العربية الجيدة الملائمة لمدارك التلاميذ.

كتب المطالعة

إننا لا نستطيع أن نصل إلى الغرض الذي نرجوه من دروس المطالعة إلا إذا أحسنا اختيار كتب المطالعة، بحيث تكون وسيلة للدراسة الأدبية، وكسب الذوق الأدبي. ولقد كان من الصعب قبل اليوم أن نجد النوع الذي نريده من الكتب؛ أما الآن فقد كثرت الكتب وتنوعت، وفي استطاعة

المدرس أن يختار أجودها إذا أعطى الفرصة في الاختيار. ولسنا بهذا ننكر أن هناك كتباً لا تصلح لأن تكون بأيدي التلاميذ، لما فيها من خطأ في الأسلوب أو في اللغة، أو رداءة في الذوق والاختيار. وإن الصفات التي نتطلبها في كتب المطالعة المدرسية، هي أن تكون مشوقة للتلاميذ، مشجعة على القراءة والاستمرار فيها، وأن تكون موسعة لأفكارهم، مزودة لهم بالآراء السديدة، والأفكار الناضجة، وأن تكتب بأسلوب واضح عذب، وأن يجد فيها التلاميذ ثروة من الألفاظ والعبارات والأساليب، بحيث يكسبون من كل قطعة شيئاً من الألفاظ والأفكار، وأن تخلو من الصعوبة والتعقيد؛ حتى لا تنفر القارئ من قراءتها، ولا تحوجه إلى المعاجم في كل حين، وأن يكون أسلوبها سهلا، وأن تطبع طبعاً جيداً، على ورق جيد، وأن تكون الصور التي فيها صوراً جيدة تربي الذوق والفن والجمال. ولا يمكننا أن نشك في أن كثيراً من كتب المطالعة العربية اليوم قد رسمت صورها رسماً يبعث على حب الجمال، ويقوى الخيال في الأطفال، ومن الصور التي وضعت في كل درس يمكن فهم القصة أو الحكاية، إذا نظرنا نظرة فاحصة إلى تلك الصورة، فمن مناظر الصورة يستطيع الأطفال أن يذكروا القصة بأنفسهم، فتكون هذه الصور مساعدة للعقل على النشاط والتفكير.

ويجب أن تحتوي كتب المطالعة على قطع من الشعر الجيد الذي يلائم الأطفال ويناسب مستواهم، من أغاني الطفولة وأناشيدها، من الشعر السهل عذب العبارة، الذي لا يحتاج إلى كثير من التأمل والتفكير، من

الشعر الذي يمثل حياة الأطفال، والطبيعة التي تحيط بهم. وليس من الضروري أن تحمل كل قطعة من قطع المطالعة مجموعة من المعلومات والأفكار، بل يجب أن تكون فيها قطع تقرأ للذة والسرور، تقرأ لجمال أسلوبها، وروعة عبارتها، وما فيها من موسيقى وانسجام، تقرأ لأنها تمثل الطبيعة والحياة. أما المطالعة في كتب محتوية على الأدب والمعلومات، لنقتل عصفورين بحجر واحد كما يقولون، فمطالعة فيها كثير من التكلف. ومن السهل إذا أردنا الجمع بين الأدب والمعلومات، أن نلجأ إلى بعض الكتب التاريخية، المكتوبة بأسلوب أدبي، فكتب القراءة الصامتة التي تقرأ لما فيها من معلومات وآراء وأفكار، يجب أن تحمل كثيراً من المعارف والأفكار القيمة؛ أما كتب المطالعة الجهرية، فيجب أن تحتوي على ما يثير الشعور والعاطفة، ويربي الذوق، ويوحي إلى القارئ المثل العليا، أما المعلومات والأفكار التي تؤخذ من هذا النوع من الكتب فتأتي عرضاً.

وكتب صغار الأطفال يجب أن تحتوي على كثير من القصص الخيالية والشعبية، أما كبار الأطفال فيحتاجون إلى قصص تاريخية، وقصص خرافية طويلة، أما كبار التلاميذ فيزودون بقصص البطولة والوطنية، والمثل الإنسانية العالية، وبموضوعات أدبية، وقطع وصفية من الأدبين القديم والحديث. فكما يطالب تلميذ المدارس الثانوية في المدارس الإنجليزية، بأن يقرأ موضوعات لبيكون(٤)، وستيل، وأديسون، ورسكن، ودكنز- يجب أن

(4) **Bacon, Steale, Addison, Ruskin, Dickern.**

يطالب التلميذ في المدارس الثانوية المصرية؛ بأن يقرأ قطعاً مختارة من العقد الفريد، أو البيان والتبيين للجاحظ، أو قصصاً من الأدب العربي القديم، أو قصصاً من كليلة ودمنة، أو رحلة ابن بطوطة، أو قطعا أدبية تاريخية لابن الأثير والطبري، وابن خلدون، وموضوعات مختارة من الأدب الحديث لأدباء محدثين.

وفي كتب المطالعة للمدارس الثانوية يجب أن تختار قطع ونماذج من الأدب العالمي، فتختار قطع من الأدب الإنجليزي، والفرنسي، والألماني، والروسي، والأمريكي، بحيث يقدر الطلبة تلك الثروة الروحية الأدبية التي لا نهاية لها في عوالم الأدب. يقول "الاستاذ دودن"[٥]: "لكي تضع أساساً متيناً للمطالعة –يجب أن تدرك أن هناك أدباً عالمياً، وأن تشعر بهذا الأدب ولو لحظة، وتشعر بما فيه من رزانة وجمال وعاطفة، وما له من قوة وروعة".

فكتاب المطالعة للثانوي هو كتاب لقطع مختارة من النثر والشعر. وكل قطعة منه تحفة أدبية حقة، توقظ في نفس التلميذ حب الجمال، وحب الأدب. ويجانب هذا الكتاب يجب أن تكون هناك كتب قصصية، تحمل التلاميذ على الاستمرار في القراءة، وترغبهم في المطالعة بشوق ولذة. ويجب أن تكون هناك روايات مطولة جيدة في أسلوبها ومعناها، وقصائد مطولة أو مختصرة يتتبعها التلميذ إلى النهاية. وقد يعترض على قراءة القصص في الفصل قراءة جهرية بأن كثيرين من التلاميذ يسبقون القارئ،

---

(5) **Professor Dowden**.

فيقرؤون الجزء الأخير من الرواية أو القصة لأنفسهم قبل وصول القارئ إليها، فيضعف ما لديهم من رغبة.

وجوابنا عن هذا الاعتراض أن الأطفال يقرؤون الكتب التي تعجبهم مراراً، ويكررنها كثيراً، ولذلك يمكن تكليف التلاميذ قراءة جزء من الرواية قراءة صامتة، وقراءة الأجزاء القوية، والقطع الجميلة قراءة جهرية. وهناك طريقة أخرى لتشويق التلاميذ إلى الاطلاع، وهي أن تختار في كتاب المطالعة قطعة من كل كتاب أدبي، ثم تبتر هذه القطعة عند النقطة المشوقة، قبل الوصول إلى النتيجة التي يود التلميذ معرفتها، ويبحث عنها. وهنا يمكنك أن ترشد التلاميذ إلى كاتب القطعة، واسم الكتاب الذي أخذت منه، وتشجعه على استعارة هذه الكتب التي أخذت منها القطع لإتمام قراءتها. وكل طريقة من هذه الطرق ناجحة في تشويق التلاميذ إلى القراءة، وحملهم على الاستعارة، وخاصة إذا كانت الكتب متوافرة بمكتبة المدرسة، وكان من السهل عليهم أن يستعيروها.

مكتبة المدرسة ومكتبة الفصل

إن هذه النقطة تحملنا على المطالبة بوضع مكتبة في كل فصل دراسي، وتزويد مكتبة المدرسة بعدد كبير من كل كتاب نفيس يظهر، ونقصد بهذا أن نجمع من الكتب ما يستطيع التلميذ أن يقرأه في المدرسة، وما يستطيع أن يستعيره ليقرأه في المنزل، وما يستطيع أن يقرأه بإشراف المدرس وإرشاده. ويجب أن نجد الوقت الذي به نحمل التلاميذ على

القراءة في المدرسة والمنزل؛ لنغذي كل تلميذ بالغذاء الذي يناسبه، ونمده بما يربي ذوقه وخياله، ويهذب أسلوبه في كل سن من الأسنان.

وإذا أردنا تعويد التلاميذ - في الوقت الملائم- الانتفاع بالكتب وقراءتها وجب أن نشجعهم من الصغر على قضاء بعض الحصص في المكتبات المدرسية، ونزود هذه المكتبات بكتب ملائمة لهم، نختارها بكل عناية ودقة من أحسن الكتب مادة وطبعاً. ولكي يكون المدرس قادراً على إرشاد التلاميذ إلى الكتب أو المجلات التي يقرؤونها يجب أن يكون على صلة دائمة بالمكتبة؛ ليعرف ما تحتويه وما يرد إليها من كل كتاب حديث، أو مجلة جديدة من كتب الأطفال أو الكتب الثقافية وينبغي أن تعمل وزارة المعارف كل وسيلة ممكنة لتزويد المكتبات المدرسية بالكتب المناسبة للأطفال والشبان، حتى تصير غنية يجد فيها التلاميذ ما يشجعهم على القراءة والاستعارة. ويجب ألا تخلو مدرسة ثانوية أو ابتدائية أو أولية أو إلزامية من مكتبة مدرسية. وأرجو أن يأتي اليوم الذي نجد فيه في كل فصل من فصول المدارس الأولية والابتدائية والثانوية مكتبة خاصة به تلائم مستواه.

ولمراعاة الاقتصاد يمكننا أن نسمح للمدارس الفقيرة بالريف بتبادل ما لديها من كتب إذا كانت الكتب مختلفة عما في مكتبات المدارس الأخرى القريبة منها. ولقد نجحت هذه الفكرة نجاحاً كبيراً في المدارس الإنجليزية بالريف، وشجعت المدارس على التعاون، وأتاحت للتلاميذ فرصة في استعارة كتب متنوعة.

ويجب أن يشجع ناظر المدرسة ومدرسوها التلاميذ على إدارة المكتبات المدرسية بأنفسهم، بأن يختار التلاميذ أحدهم ليدير المكتبة، ويساعده بعضهم في إدارتها وترتيبها وتنظيمها. وبالمثل يمكن أن تترك مكتبة الفصل لأحد التلاميذ ليتولى شئونها. ويكلف التلاميذ المختارون لإدارة المكتبة وضع الفهارس لها، وإعدادها بنظام، وتدوين كل ما يرد إلى المكتبة من كتب ومجلات، وإعداد دفاتر وبطاقات تدون فيها أسماء المستعيرين، والكتب التي استعاروها، وأسماء مؤلفي هذه الكتب، ورقم كل كتاب في المكتبة. ويجب أن يعود التلاميذ المحافظة على قوانين المكتبة بحيث يرد كل مستعير ما استعاره من الكتب في الوقت المحدد له. وبتشجيعهم على القراءة والاستعارة والمحافظة على نظم المكتبة ومواعيدها. نعطيهم دروساً في الانتفاع بما في المكتبات العامة من كتب يستعيرونها بعد انتهائهم من الحياة المدرسية.

وقد تعجب إذا قلنا إن لدينا نحو خمسة آلاف مدرسة أولية أنشئ بعضها منذ عشرات السنين، وليس في مدرسة منها مكتبة مدرسية يجد فيها الأولاد شيئاً يقرؤونه في أوقات فراغهم. وكان من الممكن أن تزود ولو بالكتب الزائدة التي لا ضرورة لها في إدارة التوريدات بالمعارف، وهناك مدارس ابتدائية أنشئت حديثاً وليس فيها شيء من المكتبات مطلقاً. وربما نلتمس لها المعذرة لأنها أنشئت حديثاً.

وهناك مدارس ابتدائية وثانوية قديمة بها كتب نفيسة للمراجع، وكتب ملائمة للأطفال، ولكنها محدودة قليلة العدد. وكان من الواجب أن يكون لدينا مكتبة غنية للأطفال بكل مدرسة ابتدائية، ومكتبة ثقافية للشباب بكل مدرسة ثانوية، ولكن مع الأسف لا يجد تلاميذنا وتلميذاتنا الكتب الملائمة لهم في المكتبات المدرسية، ولا يجدون ما يشجعهم على الاستعارة أو القراءة إلا قليلاً، فلا عجب إذا أضاع كثير من الشبات أوقات فراغهم بعد الانتهاء من حياتهم الدراسية، ولا نبالغ إذا قلنا إن المكتبات المدرسية لدينا لا تشجع على القراءة أو الاستعارة؛ فكثيراً ما توضع في حجر مظلمة أو ضيقة، أو في فناء المدرسة. وقد تترك لكاتب المدرسة فيغلق أبوابها، ولا يجد التلاميذ سبيلاً للوصول إليها.

وهنالك مكتبات مدرسية لا تعرف معنى النظام أو النظافة؛ فالكتب في غير أماكنها، عليها طبقة من الغبار أو التراب. فكيف ننتظر في هذا الجو المدرسي أن نعود التلاميذ تنظيم الكتب وترتيبها، ووضع كل كتاب في موضعه، وفي الرف المخصص له؟ فلا توضع الكتب بعيدة عن الأعين. أو مقلوبة في الرفوف: لأن وضعها بهذه الطريقة عقبة في قراءة عناوينها، واستخراج ما يريده المستعير منها. وأكبر دليل على عدم اكتراث المدرسة لشئون المكتبات رؤية هذه الكتب مقلوبة أو في غير أماكنها، بغير نظام أو ترتيب. فإذا عودنا التلميذ من الصغر وضع كل شيء في موضعه، وفي المكان

المحدد له، اعتاد الدقة والنظام، وعرف كيف يحصل على الكتاب أو يرده في لحظة، وشجعناه على الانتفاع بما يرد إلى المدرسة من كتب ومجلات.

ويجب أن نبذل جهدنا في تشجيع الطلبة على الاستعارة من المكتبات الحرة، ودور الكتب العامة، ومكتبات المجالس البلدية والمحلية، ونسهل لهم وسائل الاستعارة والدراسة والاطلاع، ونرشدهم إلى الطريقة التي بها يستعيرون من المكتبات، وينتفعون بكل جديد فيها، وتتفق مع دار الكتب أو المكتبة العامة على أن يزورها بعض طلبة المدرسة لأداء بعض واجباتهم، والاطلاع على المراجع التي تتصل ببحوثهم العلمية أو الأدبية أو الاجتماعية أو الخلقية. ولكي يسهل الوصول إلى المكتبة العامة للمجلس البلدي أو المحلي يجب أن تكون في جهة يسهل على الطلبة ذهابهم إليها لقضاء بعض الوقت فيها للبحث والاطلاع.

ولا نبالغ إذا قلنا إن كل في بيت إنجليزي مكتبة. فالطفل يجد في بيته ما يساعده على القراءة. وهناك كثير من المكتبات العامة، والمكتبات الحرة للإعارة، والمكتبات الريفية المتنقلة. فالتلميذ يقرأ في البيت كما يقرأ في المدرسة، ويجد وسائل الاطلاع ميسرة هنا وهناك. فالأساس الذي يبنيه البيت تكمله المدرسة، والعمل الذي تبدأه المدرسة يكمله البيت.

ويجب أن يختار للمكتبات المدرسية كثير من الكتب القصصية، وكثير من الكتب المتصلة بالبيئة المدرسية، وأن تشتمل على كثير من الكتب المتصلة بكل ناحية من نواحي الحياة، وبكل حرفة من الحرف، بحيث يكون

فيها كتب عن فلاحة البساتين، والآلات البخارية، والسكك الحديدية، والسفن، والسيارات، والنبات، والحيوان، والتصوير، واللاسلكي، والألعاب الرياضية والكشافة. ويجب ألا تخلو مكتبة من المكتبات المدرسية من مراجع ومعاجم عربية وإنجليزية، ودائرة معارف.

الفصل الثالث

المحفوظات والنصوص الأدبية

دراسة الشعر والأناشيد في رياض الأطفال والمدارس الأولية والابتدائية

يجب أن تسير دراسة الشعر والأناشيد في هذه المرحلة الأولى من مراحل التعليم مع دراسة النثر السهل جنباً لجنب؛ بأن تدرس الأناشيد الشعرية مع المحفوظات النثرية في هذه المرحلة، في دروس الأناشيد والمطالعة والمحفوظات. وبالأناشيد والمحفوظات يمكننا أن نبث في نفوس الأطفال حب الجمال: جمال اللغة، وجمال الأسلوب، وجمال الفكرة، وحب الموسيقى. وفي استطاعة المدرس قبل أن يتعلم التلاميذ القراءة– أن يلقي عليهم بعض الأناشيد والأغاني الشعرية، وبعض القطع الشعرية السهلة الملائمة للطفولة، ثم يطالبهم بإعادة ما سمعوه من الأناشيد والشعر؛ حتى يعتادوا صحة النطق، وحسن الإلقاء. وحينما يستطيعون القراءة والكتابة بأنفسهم يمكنهم إعادة تلك الأناشيد والأغاني التي حفظوها، كما يمكنهم أن يدرسوا غيرها من القطع الشعرية المختلفة المناسبة، كشعر المرحوم الهراوي، وبعض شعر شوقي وحافظ.

وليس من السهل اختيار قطع شعرية ملائمة للطفولة؛ فقد تقرأ كثيراً من القطع الشعرية فلا تجد فيها إلا قليلاً يلائم الأطفال؛ لأن شعراءنا مع الأسف لم يزودوا الأطفال بما يجب أو يزودوا به من شعر الطفولة، ولم يكتبوا لهم إلا قليلاً من الشعر. فالشعر الذي لدينا قد كتب معظمه للكبار

من الطلبة، أما الصغار فلم يجدوا من الشعراء من يتفرغ لهم. فالطفل الأمريكي يجد كثيراً من شعر الطفولة، وكثيراً من كتب المحفوظات الشعرية الخاصة بالأطفال، أما الطفل المصري أو العربي فلا يجد إلا القليل من الشعر الذي يستطيع أن يهضمه.

وقد تعجب إذا قلنا إن القطع الشعرية والأناشيد التي وضعت للأطفال ينقصها غالباً روح الشعر، وجماله، وعذوبته، وموسيقاه. فالتكلف فيها واضح، والمعاني صعبة فوق مستوى التلاميذ، وهي لا تخرج عن كلمات وضع بعضها بجانب بعض، روعيت فيها أوزان خاصة. ونرجو أن يأتي اليوم الذي يعني فيه شعراؤنا وشعراء البلاد العربية جميعها في العصر الحاضر بشعر الطفولة الخفيف الوزن العذب الجرس، المكتوب بلغة سهلة عذبة خالية من التكلف والتعمق، بحيث يتمثل فيه جمال الشعر وروعته وعذوبته.

وفي اللغات الأجنبية كثير من القصائد الشعرية التي وضعت للأطفال خاصة، وروعي فيها خيالهم، وغرائزهم وميولهم، ومداركهم وتصوراتهم، وتجاربهم وحياتهم. ومن الممكن أن نترجم هذه القصائد، ثم توضع معانيها وأفكارها وخيالاتها بلغة شعرية عربية عذبة جميلة. فاختيار الأناشيد والمحفوظات الشعرية للأطفال يتطلب ذوقاً ودقة، وحسن اختيار من المدرس والمدرسة، فليست كل قطعة شعرية صالحة لأن نطالب التلاميذ

بحفظها، فنحن نريد أناشيد عربية فيها ذوق عربي، وجمال شرقي، وأدب، وروح أدبي، بلغة عذبة يفهمها الطفل. وليس هذا من السهل.

وقد كنا نود أن تضع الوزارة مسابقة في أناشيد الأطفال ومحفوظاتهم من وقت لآخر، لتختار منها ما يلائم الطفولة، ثم تجمع الأناشيد والقصائد التي فازت بالجائزة وتطبعها على نفقتها، وتوزعها على الأطفال في حصص الأناشيد والمحفوظات، وتكافئ أصحابها الذين فازوا في المباراة. ولنذكر هنا المبادئ التي يجب أن تتحقق في أناشيد الأطفال ومحفوظاتهم.

المبادئ التي يجب أن تراعى في أناشيد الأطفال ومحفوظاتهم:

(١) أن تكون الأناشيد والمحفوظات الشعرية ملائمة لمدارك الأطفال وميولهم ورغباتهم.

(٢) أن تكون سهلة اللغة، عذبة العبارة، جميلة الموسيقى، سهلة الحفظ، قريبة المعنى؛ حتى يستطيع الطفل أن يدركها، ويفهم عبارتها ومعناها، كما يفهم القطع النثرية التي يقرأها، ليشعر بما فيها من جمال شعري، وجمال موسيقي. وإن اختيار القطع الصعبة وتكليف التلاميذ حفظها وهم لا يفهمون لها معنى لأنها فوق مستواهم، فيه مضيعة لأوقاتهم ونشاطهم.

(٣) أن توضع بعض قصص الطفولة في أسلوب شعري يلائم الطفولة.

وفي الوقت الذي نجد فيه في الشعر الإنجليزي القديم والحديث ثروة شعرية قصصية كبيرة ملائمة للأطفال، لا نجد كثيراً من الشعر العربي القديم أو الحديث يلائم الأطفال ومداركهم، ففي الشعر الإنجليزي قصائد قصصية شعرية قديمة لكثير من الشعراء مثل (سكوت[١]، وكامبل[٢]، وكوبر[٣]، وماكولي[٤]، ولونجفلو[٥]، وتنسيسون[٦]، وأرنولد[٧]) وكثير من الشعراء المعاصرين.

وهناك قصائد تصف مناظر الطبيعة وتجارب الأطفال لبعض الشعراء الذين كتبوا للأطفال، ووجد الأطفال لذة في قراءة شعرهم مثل: (روبرت لويس ستيفنسون[٨]، وو ا. ا. ملن[٩]، ودي لامير[١٠]، والسير هنري نيوبولت[١١]، وجون ماسفيلد[١٢]).

---

(1) Sir Walter Scolt.

(2) Campbell.

(3) Cowper.

(4) Macaulay.

(5) Longfellow.

(6) Tennyson.

(7) Ainold.

(8) Robert Lewes Stevenson.

(9) A. A. Milne.

(10) W. de al Mare.

(11) Sir Henry Newboil.

(12) John Masefleld.

وقد تكون لغة القصيدة سهلة، ولكن الفكرة التي تعبر عنها صعبة وفوق مستوى الأطفال، ففي قصائد ورد سورت (Wordsworth) وشيلي (Shelly) وصف جميل للطبيعة بلغة عذبة سهلة، ولكن المعاني التي تتضمنها هذه اللغة يصعب على الأطفال إدراكها.

وإن الشعر الذي يحتوي عاطفة معقدة أو يصف فكرة عميقة من الأفكار الإنسانية –كالشعر الذي يصف الحب أو الموت– شعر لا يصلح للطفولة، مهما يكن عذباً جميلاً واضحاً في نظر الكبار.

فإذا استطعنا أن نضع للأطفال كتباً للأناشيد والمحفوظات الملائمة لمداركهم وميولهم وتجاربهم، وزودناهم بها استطاعوا استعمالها في المطالعة الشعرية والمحفوظات معا، وقد قلنا إن المطالعة الجهرية التي يقصد بها حسن الإلقاء والتمثيل تصلح في الشعر أكثر من النثر؛ ففي الشعر يمكنك أن تحسن الإلقاء وتمثل المعنى أكثر مما تستطيع في النثر؛ لأن الأوزان الشعرية والقوافي والنغم الموسيقي تظهر في الشعر ولا تظهر في النثر.

ولكي ينجح المدرس في تكوين ذوق أدبي لدى الأطفال من دراسة الشعر يجب أن يعني بدراسة القصائد والأناشيد التي يختارها للمحفوظات. وقبل أن يبدأ بتحفيظها لهم يجب أن يذكر للأطفال شيئاً عنها، وعن المناسبة التي من أجلها قيلت، وما ترمي إليه من أفكار، حتى يشوق التلاميذ إلى حفظها وفهمها، ويوقظ فيهم الرغبة في استظهارها. ولكي تصل كلمته إلى نفوس تلاميذه يجب أن يكون ماهراً في العرض؛ فالأطفال

يستطيعون أن يفهموا شعر الطفولة، وما فيه من جمال، ويفهموا الفكرة أو القصة التي تتضمنها القصيدة إذا كان المدرس ماهراً في توضيح الفكرة وعرضها، وإزالة الغيوم والسحب والصعوبات التي تعترض التلاميذ في فهم القطعة.

وقبل أن يطالب المدرس التلاميذ بالحفظ يجب أن يفهموا معاني الكلمات أو العبارات الصعبة التي وردت في الأناشيد والمحفوظات؛ ففهم معاني الكلمات والعبارات والأبيات يساعد على فهم المعنى العام للنشيد أو القطعة كما يساعد على الحفظ بسهولة. وليس هناك ما يمنع من تشجيع التلاميذ على أن يسألوا المدرس عن معنى الكلمة أو العبارة التي لا يفهمونها في القطعة أو النشيد.

ولتشويق التلاميذ إلى القطعة ننصح المدرس بقراءتها بصوت يتمثل فيه المعنى، ويتمثل فيه الشعور بما في القطعة من أفكار وجمال، حتى تسمع القطعة كأنها تتحدث عن نفسها. وبعد أن تقرأ القطعة وتفهم جيداً يستطيع المدرس مطالبتهم بحفظها بالطريقة التي يختارها: الجزئية(١٣) أو الكلية. والمهم لدينا أن يفهم الأطفال القطعة فهماً جيداً، ويقرئوها عدة مرات قراءة سرية وجهرية حتى يحفظوها؛ فالقطع الشعرية كالقطعة الموسيقية تجمل بالإعادة والتكرار، فإذا اختيرت القطعة اختياراً حسناً، ثم

(١٣) الطريقة الجزئية حفظ القطعة جزءاً جزءاً، والكلية حفظها من غير تجزئة، وسنوضح حسنات كل طريقة وعيوبها فيما بعد.

قرأت وفهمت جيداً، وألقيت إلقاء حسناً، وأعيدت وكررت مراراً استطاع التلاميذ أن يحفظوها عن ظهر قلب. ولا مانع من أن يختار الأطفال ما يشاؤون من القطع التي يميلون إليها بأنفسهم.

اختيار المحفوظات والنصوص الأدبية

يجب أن نعني عناية تامة باختيار قطع المحفوظات الشعرية والنثرية اختياراً جيداً يدل على الذوق، بحيث تكون ملائمة للتلاميذ، وفي مستوى إدراكهم. ويجب أن تكون كل قطعة مستقلة بنفسها، ومناسبة لهم في عباراتها وأفكارها؛ حتى يسهل عليهم تصورها وإدراكها وحفظها. ومن الأمور البديهية أن التلاميذ مختلفون في إدراكهم، وفي أذواقهم، وميولهم، فليس هناك تلميذان يتحدان في الإدراك والذوق والميول والذكاء، أو يريان قدراً واحداً من الجمال في أي قطعة فنية؛ فقد يرى واحد من التلاميذ في إحدى القطع جمالا وروعة، ولا يرى فيها الآخر شيئاً من ذلك.

وقد يعجب تلميذ بفكرة ما، وتملك عليه لبه، ويرى غيره أنها فكرة عادية، لا تستحق شيئاً من هذا التقدير، لهذا يجب أن تتنوع قطع المحفوظات، ليكون فيها ما يلائم كل ميل من الميول، ويناسب كل ذوق من الأذواق، فتختار القطع الشعرية العذبة في أسلوبها، الجميلة في أفكارها، السهلة في تعبيراتها، لتجتذب بها قلوب التلاميذ، ونسيطر على مشاعرهم.

ولقد ذكر (مانيسو أرنولد Matthew Arnold) في تقرير من تقريراته المدرسية الشروط التي يجب أن تتحقق في القطع الشعرية، التي نطالب التلاميذ بحفظها فقال:-

"إن الشعر الذي يختار للتلاميذ يجب أن يحتوي على جمال حقيقي في التعبير، وجمال في الشعور. ويجب أن يكون هذا الجمال مما تستطيع قلوب التلاميذ وعقولهم تصوره وإدراكه". هذه هي الشروط التي ذكرها ماثيو أرنولد"، والتي ينبغي أن نعني بتحقيقها عند اختيار قطع المحفوظات. وكما تحتوي قطع المحفوظات على قطع شعرية- كذلك يجب أن تحتوي على قطع نثرية مختصرة مؤثرة، ويجب الإكثار من هذه القطع النثرية كلما تقدمت أسنان التلاميذ.

وإن لحسن اختيار النصوص الشعرية أثراً في دراسة الشعر في المدارس الثانوية؛ فالطلبة يحبون الشعر، ويجدون لذة في قراءته واستماعه، لما فيه من أوزان موسيقية، ومعان رائعة شعرية، وننتظر منهم في هذه المرحلة فهم ما يقرؤون وما يحفظون من الشعر وتحليله، ومعرفة ما تحمله القطعة من معان وأساليب. ولا ننتظر من تلاميذ المدارس الابتدائية فهم كل شيء تحمله قطعة المحفوظات الشعرية أو النثرية.

وتختلف محفوظات المدارس الابتدائية عن محفوظات المدارس الثانوية؛ فتلاميذ المدارس الابتدائية أطفال يحتاجون إلى شعر الطفولة السهل، وإلى الأناشيد العذبة التي يجذون لذة في استماعها وإلقائها، وقدرة على فهمها.

أما طلبة المدارس الثانوية فأكثر نضجاً، وأقدر على الفهم وإدراك العبارات والأفكار، وهم يميلون إلى قراءة شعر الحماسة والشجاعة، والبطولة والوطنية، والشعر العاطفي، شعر الرثاء والغزل، وتختلف أذواقهم وميولهم عن أذواق الأطفال وميولهم.

وإذا كان البيت مثقفاً، والبيئة الاجتماعية راقية، وكان المدرس ماهراً استطعنا بهذه العوامل أن نرغب الشباب في دراسة الشعر وتذوق الأدب، أما إذا كان البيت بعيداً عن الثقافة، وكانت البيئة جاهلة، وكان المدرس خاملا، فإن من الصعب أن يجد الشباب الفرصة في تذوق الأدب وحبه؛ فللبيت والبيئة والمدرس أثر كبير في نجاح الدراسة الأدبية أو إخفاقها. وقد يتناول أحد المدرسين قصيدة لشوقي أو حافظ لدرسها مع طلبته، فيريهم ما فيها من حياة وجمال شعري وموسيقى، وجمال في العبارة أو الفكرة، فيحبونها ويتذوقونها، ويعجبون بها ويتسابقون في تحليلها وحفظها. وقد يتناول مدرس آخر هذه القصيدة نفسها مع تلاميذ فيميتها بعد حياتها بضعفه وكسله، فينفر منها التلاميذ، ولا يجدون لذة في دراستها.

ومن الخطأ أن نختار مجموعة من النثر أو الشعر ونفرضها على تلاميذ المدارس الثانوية أو الابتدائية جميعاً ظانين أنها ملائمة لهم؛ إذ من المستحسن أن نترك للمدرس الحرية في أن يختار لتلاميذه من القطع الملائمة ما يتصل بحياتهم، ويلائم مداركهم وميولهم، وأذواقهم ورغباتهم؛ فهو متصل بهم كل الاتصال، ويعرف ما يحتاجون إليه وما يناسبهم. ولكي نطمئن على

حسن اختياره يجب أن نتدخل لنرى ما اختاره لتلاميذه، فإن كان حسناً شجعناه، وإن كان قبيحاً رفضناه، ففي اختيار النثر الركيك والشعر الرديء إضاعة لأوقات التلاميذ في دروس المحفوظات. وقد ينشأ عن سوء الاختيار كراهية اللغة العربية، نثرها وشعرها. وقد تستمر هذه الكراهية مدى الحياة.

ولا ضرورة تدعو إلى مطالبة التلاميذ جميعاً بحفظ قطعة واحدة من الشعر أو النثر دائماً، فهم يختلفون في ميولهم ورغباتهم وأذواقهم، فليحفظ كل منهم ما شاء أن يحفظ. ويجب أن نعطيهم فرصاً كثيرة في أن يسمعوا كثيراً من القطع النثرية والشعرية، وأن يقرؤوا كثيراً من النصوص، ويدرسوها ويفهموها، ليختاروا منها ما أعجبوا به لحفظه واستظهاره. وينبغي أن نحثهم على قراءة القطع الأدبية ودراستها في البيت والمدرسة كلما سنحت الفرصة، وأن نشجعهم على أن يعد كل طالب بنفسه لنفسه مجموعة يدونها ويدرسها، ويجمعها ويحفظها.

ويجب أن نعطي الطلبة الفرصة في إلقاء ما درسوه وما حفظوه من الشعر أو النثر أمام زملائهم في الفصل، ونسمح لإخوانهم بنقدهم في الإلقاء والتمثيل، وسؤالهم عما يريدون من الأسئلة.

وفي استطاعة المدرس أن يختار في بعض المناسبات قطعاً من الصحف والمجلات ليقرأها أمام تلاميذه إذا كانت في مستواهم، ليشجعهم على

البحث في كل جديد، واقتناء ما يحسن اقتناؤه من المجلات أو الكتب أو الدواوين، حتى لا يقتصروا على ما بأيديهم من الكتب المقررة.

ولكي نغرس فيهم الذوق الأدبي وتهذب قوة الحكم لديهم ينبغي أن يناقشهم المدرس فيما يدرسون من الشعر أو النثر؛ ليدركوا الفرق بين أسلوب النثر وأسلوب الشعر، والفرق بين هذه القصيدة وتلك في الوزن والقافية والأفكار، وليلاحظوا ما في القطعة من جمال في العبارة، أو جمال في الأسلوب، أو سمو في الفكرة، ويعرض عليهم من حين لآخر قطعتين من النثر أو الشعر قيلتا في موضوع واحد لاثنين من الكتاب أو الشعراء، ليوازن الطلبة بين القطعتين أو القصيدتين في اللغة والأسلوب والفكرة والجمال، وليدرسوا شعر الشعراء، وكتابة الأدباء.

وحينما يتقدم الطلبة في دراستهم يمكنهم أن يختاروا أحسن النثر، وأحسن الشعر، وربما لا يستطيعون أن يذكروا كل الأسباب التي بنوا عليها حكمهم واختيارهم، وتفضيلهم هذه القطعة على تلك.

ومن الخطأ أن نكثر التدخل فيما يقرؤون، ونفرض عليهم ما يدرسون وما يحفظون من النثر أو الشعر. فلكي تسير أذواقهم سيرها الطبيعي ولا نتعبها بما نفرضه عليهم يجب أن نترك لهم الفرصة في أن يختار كل منهم ما يشاء من القطع، على حسب ما يهديه ذوقه وميله ورغبته.

ويجب ألا ننسى الانتفاع بما لدى التلاميذ من مواهب شعرية، وتشجيعهم على قول الشعر كلما أتت الفرصة، ومساعدتهم وتذليل

الصعاب أمامهم، وإرشادهم عند الحاجة، وتمرينهم على قول الشعر؛ حتى يكون لدينا عدد كبير من الشعراء الموهوبين، الشعراء بالفطرة والسليقة. فإذا شعر المدرس بأن لدى بعض الطلبة ميولا شعرية وجب عليه أن يشجع هذه الميول حتى تنمو وتظهر، وتربي فيهم القدرة على وقول الشعر.

وهناك مدرسون أدباء حاولوا تشجيع الموهوبين من الطلبة على قول الشعر، ونجحوا في محاولتهم، فكان من تلاميذهم شعراء يجيدون الشعر، ويقدرون ما فيه من روعة وجمال.

ولا يستطيع أحد أن ينكر أن الأدب فن يحتاج إلى كثير من القراءة والذوق والتمرين والتشجيع كبقية الفنون. وإننا ننتظر أن يكون كل مدرس للغة العربية أديباً يتذوق الأدب؛ حتى يستطيع أن يؤدي رسالته في تربية الأدباء الذين يقدرون الأدب: شعره ونثره، ويميزون الحسن من القبيح، ويضعون كل شيء موضعه، ويحكمون حكماً سديداً على ما يرونه أو يسمعونه من الشعر أو النثر.

شرح المحفوظات والنصوص الأدبية:

في المدارس الابتدائية لا يحتاج المدرس إلى التعمق في الشرح والتفصيل، أما في المدارس الثانوية فالتلاميذ كبار يستطيعون أن يدركوا هذا التعبير، وذاك الشرح، وأن يجدوا لذة فيما يقرؤون، ويفهموا ما يذكر لهم من شرح لكلمات صعبة، أو عبارات غامضة. وسيدرك الطلبة أن هناك كتباً سهلة، وموضوعات سهلة يمكن أن تقرأ وتفهم بسرعة، وأن هناك كتباً صعبة

تحتاج إلى كثير من التفكير والتحقيق، والشرح والتحليل، والبطء، والتفكير العميق. فالكتب لا يمكن أن تقرأ بطريقة واحدة، فالسهل منها يمكن أن يقرأ بسرعة مع الدقة والفهم. والصعب يمكن أن يقرأ ببطء حتى يفهم.

وتحتاج دراسة النصوص إلى شرح وفهم وتحليل. ويجب أن تنال كل عناية من المدرس والطالب. وقد تتطلب مراجع للبحث عن هذا البيت أو هذه العبارة، وتستدعي تفكيراً لمعرفة ما فيها من أساليب، ومجاز وتشبيه. واستعارة وكناية.. وقد يقضي المدرس حصة ليدرس مع تلاميذه أربعة أبيات من الشعر، أو أربعة أسطر من النثر. وليس المدرس في حاجة إلى الخوف من هذا النوع من الدراسة؛ فهي دراسة بطيئة، ولكنها عميقة مثمرة، تمكن الطلبة من فهم النصوص، وتمييز الغث من السمين، والشعور بما في القطعة من جمال في الأسلوب، وجمال في الفكرة.

وقد يعترض بأن هذه الدراسة البطيئة العميقة تزيل ما في القصيدة من جمال. وجوابنا على هذا الاعتراض أن الجمال باق، وأن التحليل يظهر ما فيها من جمال، إن كان هناك جمال، ويظهر ما فيها من ركاكة، إن كانت هناك ركاكة. فاللغة لا تحمل أفكاراً عارية مجردة، ولكنها تحمل أسلوباً وأفكاراً. ووجدانا وعاطفة، وذوقاً وشعوراً وخيالاً. فإذا لم يدرك الطالب الأفكار التي تحملها اللغة فإنه لا يستطيع أن يقدر ما في هذه اللغة من جمال. فإذا أردنا الوصول إلى جمال اللغة وجب أن نصل إلى معرفة الفكرة التي تحملها القطعة الأدبية.

طريقة تدريس المحفوظات

لتدريس المحفوظات يجب أن:

١- يعنى المدرس بحسن اختيار القطعة واستكمالها للشروط السالفة الذكر.

٢- تطبع طبعاً متقناً واضحاً، لتوزع على التلاميذ، أو تختار من كتاب المحفوظات إن وجد كتاب ملائم.

٣- يتكلم المدرس عن موضوع القطعة إجمالاً بعبارة تشوق التلاميذ إليها، وترغبهم في حفظها.

٤- عند ذلك يعرض المدرس القطعة على التلاميذ مطبوعة في أوراق يوزعها عليهم أو مكتوبة على السبورة، أو في الكتاب.

٥- يقرأها قراءة نموذجية، يراعي فيها جودة الإلقاء، وتمثيل المعنى.

٦- يشرح للتلاميذ معاني الكلمات والعبارات الغامضة، ويناقشهم فيها حتى يفهموها جيداً، ويشوقهم إلى حفظها، ويشعرهم بوجوب حفظها عن ظهر قلب.

٧- يكلف عدداً من نجباء التلاميذ محاكاته في قراءة القطعة قراءة نموذجية واحداً فواحداً.

٨- يطالب غيرهم من التلاميذ بمحاكاة من سبقوهم. وهكذا حتى يتم حفظ القطعة إن أمكن.

ومن الطرق العتيقة، القليلة الجدوى، أن تدعو التلاميذ إلى متابعتك جماعة في قراءة القطعة سطراً سطراً، فهذه طريقة آلية مملة تبعث في نفوسهم الملل، وتنفرهم من الحفظ والمحفوظات، وتبعدهم عن حب الشعر والأدب.

وينبغي ألا تحاول تحفيظ التلاميذ قطعة من القطع إلا بعد أن يفهموا معاني الكلمات والعبارات فهماً جيداً؛ ليسهل عليهم الحفظ، وتستطيع أن تحاسبهم إذا قصروا فيه. وإذا لم تتسع الحصة للحفظ فلا مانع من مطالبتهم بإتمام حفظها في المنزل، بحيث يستطيعون إلقاءها عن ظهر قلب في الحصة التالية. فليس المهم أن يحفظ كل تلميذ القطعة في الدرس، ولكن المهم أن تثير في نفوس التلاميذ رغبة وشوقا إلى حفظها؛ حتى يبذل كل تلميذ في ذلك غاية جهده، بعد أن شعر بما فيها من عذوبة في التعبير، وجمال في التفكير، ووجد في إلقائها سروراً ولذة، فيظل يلقيها إلقاء عذباً مؤثراً، حتى يحفظها ويتمكن منها ليفخر بحفظها، ويعتز بما استفاده منها. أما إذا لم يشعر التلميذ بجمال في العبارة، أو روعة في الفكرة، أو عذوبة في الأسلوب– فإنه ينظر إلى مطالبته بحفظها نظرته إلى المطالبة بعمل شاق ممل، لا حاجة إليه، ولا ضرورة له. وقد يحفظها كما تشاء، ولكنه يكون حفظاً آلياً، لا جدوى له، ولا غناء فيه، ولن يكسبه ذوقاً أدبياً، أو يعود عليه برقي في التفكير أو التعبير، وإذا ألقاها كان إلقاؤه فاتراً مملاً، لا روح

فيه ولا حياة، ولن يعدها في يوم من الأيام من القطع الأدبية التي تستحق التقدير والإعجاب.

ولا شك أن التلاميذ مختلفون في ميولهم ورغباتهم وأذواقهم، فلا عجب إذا نظروا إلى قطعة من القطع نظرات مختلفة؛ فهذه القطعة قد تثير في نفس واحد من التلاميذ رغبة شديدة في حفظها، وتملؤه حماسة لها، وإعجاباً بها، وربما لا تثير في نفس تلميذ آخر شيئاً من التأثر بها، أو النشاط لحفظها، وكذلك يختلفون في تقديرهم؛ فما يعده أحدهم سهلاً يسيراً قد يعده صعباً عسيراً.

لذلك كان من الواجب أن نشجع التلاميذ على الحفظ الجيد دون أن نجبرهم على ذلك، فليس هناك ما يدعو إلى أن نجبر التلاميذ على حفظ قطع معينة عن ظهر قلب سوى العادة التي جرى عليها المدرسون من قديم، وحب الوحدة في العمل التعليمي، مع أن هذه العادة وهذا الاتحاد الآلي من مفسدات التربية؛ فالتلاميذ كما قلنا من قبل مختلفون في الأذواق والميول، فلا مبرر لأن نجبر بعضهم على حفظ شيء يكرهه، ونحمله من المشقة في سبيل ذلك عبئاً ثقيلاً، وخير من هذا أن نعرض على التلاميذ قطعاً متنوعة، ونشاركهم في فهمها، ثم نترك لكل منهم الحرية في حفظ ما يميل إليه.

وإذا كان المدرس أديباً، يحب الشعر وله ذوق حسن فيه، وكان في كتاب المحفوظات قطع متنوعة ملائمة– ففي استطاعته أن يقرأ لهم بعض

القطع ويناقشهم فيها، ويوضح لهم ألفاظها وعباراتها، وأساليبها ومعانيها؛ حتى يفهموها حق الفهم، ويشعروا بروح الكاتب أو الشاعر، ويحيطوا بالغرض الذي يرمي إليه، ويتجلى لهم ما فيها من جمال الأسلوب، وروعة الفكرة، فتنبعث في قلوبهم الرغبة في حفظها، ويكون ذلك عليهم هيناً يسيراً، فإذا لم يتموا حفظها في المدرسة أكملوه خارجها وهم راضون مغتبطون.

ومما يساعدهم على إجادة الحفظ في سهولة ويسر، أن يوجه المدرس أنظارهم إلى ما في الألفاظ والعبارات من روابط، كاتفاق في الوزن والسجع، أو تشابه أو تضاد، فإن هذه الروابط تربط العبارات بعضها ببعض، وتربط البيت الأول بالثاني، والثاني بالثالث، وهكذا بحيث تتداعى الخواطر، ويجدون الكلمات والأفكار متآلفة متماسكة، يتلو بعضها بعضا، فيسهل عليهم حفظها وتذكرها. ويجمل بالمدرس أن يشجع من يستحق التشجيع من التلاميذ، ويثني على من يبذل مجهوداً في الفهم والربط والحفظ.

بهذه الوسيلة نتخلص من الطرق الآلية في تدريس المحفوظات، ونتجنب التكرار الممل، والإلقاء الآلي البغيض، ولا نكلف التلاميذ حفظ ما لا يفهمون.

وبذلك نتيح للتلميذ الفرصة في اختيار ما يشاء من القطع التي شرحت له، على حسب رغبته وميوله، فيحفظ ما يحب أن يحفظ، وما يشعر بأن يستحق الحفظ، ويلقيه إلقاء طبيعياً جميلاً، يمثل المعنى، ويصور

الشعور. يقول "رسكن[١٤]":- إن الإلقاء الجيد يتطلب أولاً انتباهاً تاماً لمعاني الكلمات، وفهماً لها، وشعوراً تاماً من التلاميذ بما يلقونه، ومعنى هذا أن التلميذ لا يستطيع أن يجيد إلقاء القطعة إلا إذا أصغى إلى إلقاء المدرس، وفهم معنى القطعة، وشعر بما كان يخالج الكاتب أو الشاعر من سرور أو ألم، أو غضب أو حزن، أو فخر أو شجاعة.

طرق الحفظ والاستظهار[١٥]

لقد قام علماء النفس بكثير من التجارب عن طرق الحفظ لمعرفة الأحسن منها، والأكثر اقتصاداً في الوقت، والأسهل في التذكر. ويتطلب الحفظ الجيد:-

١- قراءة القطعة المراد حفظها.

٢- فهم معناها.

٣- ربط أجزائها بعضها ببعض.

٤- تكرارها كلها في فترات مختلفة.

ولنذكر هنا ما وصل إليه العلماء من النتائج بعد الفحص والاستقصاء حباً لفائدة الطالب:

---

(14) Ruskin.

(١٥) ارجع إلى ما كتبناه في الجزء الثاني من كتابنا "في علم النفس" عن "التذكر والنسيان".

١– إذا كلفنا في اختبار كثلا حفظ كلمات لا معنى لها مطلقاً، فقد نكررها تكراراً آليا حتى نحفظها، ولكن هذه الطريقة بطيئة، مضيعة للوقت، غير مفيدة. والأفضل أن ننظر أولا نظرة عامة إلى هذه الكلمات، ونعرف الكلمات التي في الأول، والتي في الوسط، والتي في الآخر، ثم نرتبها بقدر الإمكان، ونعمل على إيجاد أي علاقة تربطها بعضها ببعض، كالاتفاق في الوزن أو السجع أو الحرف الأول من الكلمة.. إلخ، ونعرف أوجه الشبه أو الاختلاف بينها. وهنا يمكن حفظها بسهولة لو قرأت بضع مرات.

٢– في حفظ القطع الشعرية أو النثرية يجب: فهم كل جزء فيها، ثم فهم المعنى العام للقطعة، ومعرفة السبب في اختيار الشاعر أو الكاتب بعض الكلمات الغريبة، والتفكير في إيجاد علاقة بين الأجزاء أو الأبيات بعضها وبعض. ومما يساعد على الحفظ هنا اتصال الأفكار بعضها ببعض، وارتباط المعاني في القطعة، ولذلك لا تحتاج القطعة المفهوم معناها من الوقت ما تحتاج إليه قطعة أخرى لا معنى لها، مع تساويهما في الطول. ولا عاقل يفكر في حفظ قطعة ذات معنى بالتكرار الآلي، من غير فهم للمعنى، أو تفكير في جمال الشعر، أو خيال الكاتب وغرضه الذي يقصده، وحسن عبارته، وجمال أسلوبه، والانتقال من فكرة إلى أخرى، واستنباط ما يمكن استنباطه، وربط الأفكار بعضها ببعض، ومقارنة الأسلوب بأسلوب آخر. كل هذه الملاحظات تساعد كثيراً في سرعة الحفظ، وسهولة التذكر. أما الطلبة الذين يحفظون ولا يفكرون في المعنى. ولا ينتبهون إلى سلسلة

الأفكار التي في القطعة فإنهم يضيعون كثيراً من وقتهم في الحفظ، وسرعان ما ينسون ما حفظوه. وما فائدة الطالب في أن يحفظ شيئاً لا يفهم له معنى؟

الاقتصاد في وقت الحفظ

هبك كلفت حفظ قصيدة أو خطبة في زمن محدد، فما أحسن الطرق التي يمكنك أن تستخدمها في الحفظ مع الاقتصاد في الزمن؟ لقد وصل العلماء بعد البحث إلى كثير من القواعد التي تساعد على توفير الوقت وجودة الحفظ: منها:-

١- فهم القطعة مع إيجاد روابط تربط المادة بعضها ببعض، فلا يكفي مجرد التكرار.

٢- قراءة القطعة مرة أو مرتين، ثم تركها وتسميعها لنفسك. فإذا ما وجدت صعوبة أو أخطأت راجعت الورقة أو الكتاب لتتحقق من الصواب والخطأ، ولترى ما تحتاج إليه، وهكذا تقرأها وتسمعها حتى تحفظ ما طلب منك. ولقد اختبرت هذه الطريقة، فوجد أنها اقتصادية، وأحسن في الحفظ؛ لأن الإلقاء من غير ورق يثبت المادة التي تحفظها، ويجعلها راسخة؛ بحيث تبقى مدة طويلة، لا يعتريها كثير من النسيان. فالتسميع يدعو إلى الانتباه، والارتياح إلى العمل، وسرعة الحفظ. فإنك حينما تعرف أنك ستختبر فيما حفظته، وتحاسب على المدة التي تحفظ فيها تنتبه كل الانتباه إلى القطعة، وتلاحظ الأمور الغريبة فيها، وتجتهد في فهمها وترتيبها. وهذا

كله يساعد على الحفظ والتذكر. أما من جهة الارتياح إلى عملك فإن تسميعك لنفسك يريك نتيجة حفظك، والأجزاء التي حفظتها جيداً، والتي تحتاج إلى إعادتها ثانية. ويبين لك مواطن الضعف التي يجب أن تعطيها أهمية كبيرة، ويشجعك على الاستمرار حتى تصل إلى الغرض المقصود وهو حفظ القطعة. وبالتسميع تقوم بالعمل الذي ستطالب به أخيراً، وهو إلقاء القطعة من غير نظر في الكتاب. وهذا يساعد على النجاح في الاختبار، فهو تمرين على الحفظ.

٣- التكرار في فترات مختلفة:

هنا يعن لنا سؤال آخر وهو: إذا طوليت بحفظ قصيدة مثلا في وقت معين. فهل الأحسن أن تحفظها في فترة واحدة وجلسة واحدة بحيث تكررها حتى تحفظها، أو تحفظها في فترات مختلفة بأن تقرأها مثلا خمس مرات كل صباح ثم تتركها؟ الجواب هنا لا خلاف فيه. وعو: الأفضل الحفظ في فترات مختلفة؛ لأن هذه الطريقة أكثر اقتصاداً للوقت، وأحسن في التذكر مما لو كنت تحفظها في وقت واحد، وأدعى إلى تثبيت القصيدة فلا ننسى بسرعة. وكل طالب يشعر بأن حشو الذهن قبيل الامتحان، قد يؤدي إلى غرض وقتي وهو النجاح، ولكنه سرعان ما ينسى كل شيء بعد الامتحان ولا يبقى في ذهنه من هذا الحشو إلا القليل. فتكرار المادة يثبتها في النفس أحسن حينما تمضي فترة بين أوقات الحفظ. وليس من الضروري

أن تكون الفترة خالية من عمل آخر؛ فالمهم ترك المادة وقتاً ما. ولا مانع من الاشتغال بمادة أخرى.

٤– حفظ القطعة كلها مرة واحدة أو تجزئتها؟

لحفظ قطعة صغيرة كعشرة أبيات يجب أن تحفظ القطعة مرة واحدة من غير تجزئة، كي لا تنقطع سلسلة الأفكار، فيسهل الحفظ، أما طريقة التجزئة وهي المتبعة بين الطلبة في دروس المحفوظات التي لا تزيد غالباً على خمسة أبيات فطريقة محكوم عليها بالخطأ. وأما القصائد الطويلة فهل يحسن أن تحفظها كلها؟ وللإجابة عن هذا السؤال نذكر التجربة الآتية:–

أخذ طالب قطعتين من قصيدة واحدة تبلغ كل منهما ٢٤٠ بيتاً، وحفظ إحداهما بطريقة الكل وهي عدم التجزئة، والأخرى بطريقة التجزئة، وقد خصص من وقته خمساً وثلاثين دقيقة كل يوم للحفظ، فكانت النتيجة كالآتي:–

طريق الحفظ	عدد الأيام المحتاج إليها	الزمن المحتاج إليه بالدقائق
(١) طريقة التجزئة بحفظ ثلاثين بيتاً كل يوم، ثم قراءتها كلها حتى تحفظ.	١٢ يوماً	٤٣١ دقيقة
(٢) طريقة الكل: بقراءة القطعة كلها ثلاث مرات يوميا حتى تحفظ	١٠ أيام	٣٤٨ دقيقة

ومن هذه التجربة نستنبط أن طريقة الكل وهي حفظ القطعة كلها مرة واحدة في فترات مختلفة أكثر اقتصاداً من طريق التجزئة. فهنا مثلا قد اقتصد الطالب ٨٣ دقيقة من وقت الحفظ، أي ٢٠ في المائة تقريباً من الوقت المحتاج إليه. ولقد جربت تجارب أخرى كثيرة كهذه فكانت النتيجة واحدة. هذا كله حسن مع كبار الطلبة. والأفضل على أي حال أن نعرف عوامل النجاح في كل طريقة، ثم نحكم أنفسنا ونختار لكل ما يناسبه. أما هذه العوامل فخمسة وهي:—

١- التشويق:

وهو العامل الوجداني ويدعو إلى التجزئة وحفظ القطعة جزءاً جزءاً، وبخاصة مع صغار التلاميذ، حتى لا يشعروا بصعوبة إذا كلفوا حفظ قطعة طويلة، أو يظنوا أنها فوق طاقتهم، وكذلك يدعو إلى الحفظ مرة واحدة من غير فترات إذا كانت القطعة صغيرة أو متوسطة في طولها؛ لأن التلميذ إذا شعر بأنه أوشك أن يحفظ فضل الاستمرار حتى ينتهي من الحفظ نهائياً، بدلا من أن يترك القطعة ليكمل حفظها في يوم آخر، وإن الرغبة في الانتهاء من العمل مدعاة إلى النشاط والجد والانتباه حتى يتم الحفظ.

(٢) عامل الجدة:

ويدعو إلى العمل وقت النشاط، وطرق الحديد حينما يكون منصهراً، والحفظ مع التجزئة من غير فترات؛ لأنك إذا قرأت القطعة من أولها إلى آخرها، ثم رجعت إلى أولها تكون قد فقدت نشاطك.

(٣) المعنى:

إن هذا العامل يستدعي فهم معنى القطعة، وذلك يستلزم إدراك المادة، ومعرفة العلاقة بين أجزائها. وللمحافظة على العلاقة يحسن الحفظ بطريقة الكل من غير تجزئة، بقراءة القطعة من أولها إلى آخرها. ويستحسن هذا مع كبار الطلبة الذين يحرصون على معرفة المعنى. وأنك إذا كنت تفضل طريقة التجزئة فخير لك أن تنظر أولا نظرة عامة إلى القطعة كلها حتى تعرف معناها؛ فذلك يسهل عليك الحفظ والتذكر.

(٤) الدوام والاستمرار:

وهو في صف الحفظ في فترات مختلفة حتى تستفيد العضلات بالتمرين– مع وجود فترات الراحة– أكثر مما لو عمل التمرين مدة طويلة في وقت واحد. فالمصارع مثلا لا يفكر مطلقاً في أن يقوى نفسه في أثناء تعلم المصارعة بالتمرين مرة واحدة في فترة واحدة. والأعصاب كالعضلات تتبع القانون نفسه. ولهذا السبب تجد الحفظ مع فترات يؤدي إلى بقاء المادة في النفس واستمرارها أكثر من الحفظ في وقت واحد من غير فترات.

ومجمل القول: تحسن التجزئة والحفظ في فترة واحدة مع صغار التلاميذ، وتحسن طريقة الكل والحفظ في فترات مختلفة مع كبار الطلبة.

(٥) إدارة الحفظ:

في دروس المحفوظات يجب أن يفهم التلميذ أنه مكلف حفظ القطعة حتى يعمل بإرادة قوية، وعزم ثابت على الحفظ، ويقوم بمجهود فيه. ولقد

شوهد أن الإنسان إذا عرف أنه سيختبر في كذا جعله موضع عنايته، واهتم به، وإذا لم يعرف ذلك فقد يهمله، وقد يكون الشيء أمام عينيه فإذا سئل عنه تذكره بغموض وخفاء. وإن الأشياء التي تترك أثراً في نفوسنا نتذكرها جيداً بوضوح كبير. وكل ما يحفظه الطفل في السنين الأولى من حياته يحفظه حفظاً آلياً من غير تفكير في الحفظ؛ فهو قد يسمع أغنية من والدته مثلا كل ليلة قبل أن ينام حتى يأتي عليه حين يستطيع فيه أن يغنيها بنفسه، مع أنه لم يقصد حفظها، والمهم في الحفظ الإرادة، والعمل، والانتباه.

أثر الدراسة التحليلية للمحفوظات والنصوص الأدبية في تكوين الذوق الأدبي

في المدارس الثانوية يكون التلاميذ قد حفظوا الكثير عن ظهر قلب، والمنتظر منهم أن يستمروا في التزود بالمحفوظات، حتى تتسع أفكارهم، ويتكون لديهم ذوق أدبي، يعينهم على تقدير ما في الأدب من جمال، فلا يقتصروا على القطع المختارة لهم، وأن يبحثوا في الكتب الأدبية عن قطع أخرى عذبة جميلة، تمتلك مشاعرهم، فيحتفظون بها.

وفي النصوص الأدبية في السنوات العالية، ينبغي أن نعني بالدراسة التحليلية حتى يفهم التلاميذ فحوى القطعة، ويتذوقوا الأدب الذي يدرسونه. وبالمناقشة في القطع والبحث عما فيها من جمال في العبارات والأساليب، وروعة في الأفكار، وعن سر اختيار لفظ دون لفظ، أو عبارة دون أخرى، وعن طرافة ما فيها من تشبيه أو استعارة يتكون لدى التلاميذ

بالتدريج الذوق الأدبي، وتنمو فيهم القدرة على النقد، وإدراك أسرار الجمال.

بهذه الدراسة التحليلية التي يشعر فيها الطالب بروح الكاتب أو الشاعر، ويقف على البواعث التي حملته على نظم هذه القصيدة، والأحوال التي قيلت فيها، والمعاني التي يرمي إليها، وأسرار اختياره لألفاظ وعبارات معينة، أو تشبيهات واستعارات خاصة، بهذا كله يستطيع الطالب أن يوازن بين القطع المختلفة، ويقدر كلا منها حق قدرها.

ويحتاج المدرس إلى مهارة في هذه الدراسة الأدبية، بحيث لا يثقل على التلميذ في أول الأمر، بل يختار له ما يلائمه، ويشجعه على اختيار ما يريده، فإذا سار معه برفق استطاع أن يحبب إليه الأدب العربي، وأن يشوقه إلى دراسته، وإلى التعمق فيها في السنوات الأخيرة.

وفي السنوات الأولى من المدارس الثانوية لا داعي إلى كثرة التحليل والتفصيل، بل يجب أن نسير مع التلاميذ برفق وتيسير، سيراً يلائم عقولهم ومداركهم؛ فإن كثرة التحليل والتعمق مع المبتدئين قد تدخل على قلوبهم اليأس، وتشعرهم بالصعوبة، فيملون الأدب، وينفرون من دراسته، في حين أن المراد ترغيبهم في تلك الدراسة، وتشويقهم إليها. والقطعة الأدبية مثلها مثل الزهرة، لا تكون ساحرة أخاذة بالألباب إلا وهي كاملة متماسكة الأجزاء؛ ليظهر ما بينها من توافق وانسجام، أما إذا فرقت أجزاؤها، وكثر

فيها الفحص والتنقيب، فسرعان أن يذهب بحسنها الذبول، ولا تبقى لها قيمة.

ولكي ينجح المدرس في إشعار التلاميذ بما في الأدب من جمال وروعة، يجب أن يكون حكيماً، يختار لكل فرقة ما يلائمها، ولكل تلميذ ما يميل إليه، ويترك للطلبة فرصة الاختيار، ويشجعهم على أن يختاروا من النصوص الموضوعة لهم ما يشاؤون، ثم يسير معهم سيراً رفيقاً، ولا يتعمق في النقد والتحليل مع صغار الطلبة؛ فالتحليل الأدبي للألفاظ والعبارات، والتشبيهات والاستعارات وغيرها من ضروب البلاغة، والتعرض للأساليب والأوزان، والصلة بين الألفاظ والأفكار. هذه الدراسة التفصيلية، لا تصلح للمدارس الثانوية، وإنما موضعها الحق كلية دار العلوم.

وبإلقاء المدرس للقطعة إلقاء جيداً يشعر التلاميذ حتى في الفصول الصغيرة، بجمال السجع، أو جمال الوزن، وروعة الشعر، من حيث لا يقصد المدرس. وفي الفصول العالية من المدارس الثانوية. يجب أن يراعي المدرس في الإلقاء تمثيل المعنى، وتصوير روح الكاتب والشاعر، وإظهار ما في القطعة من جمال وروعة، وبلاغة وفصاحة، وقوة تأثير، فيقف حيث يجب الوقف، ويرفع صوته حين يجب الرفع، ويخفضه حين يجب الخفض، ويظهر الحزن في موضع الحزن، والسرور في موضع السرور، ثم يوازن في قصد بين هذه القطعة وغيرها من الألفاظ والعبارات والأفكار.

وينبغي أن يوجه المدرس أنظار التلاميذ إلى السبب في اختيار هذه الألفاظ، وما يحدث من التغيير في المعنى إذا أتى بغيرها، حتى يشعر الطلبة بحسن اختيار الشاعر، ولطف ذوقه، في انتقاء ألفاظه وقافيته، وسجعه ومعانيه، ويدركوا أن كل كلمة وكل عبارة في القطعة قد اختيرت لغرض خاص؛ فيتجلى لهم جمال القصيدة، وما فيها من روعة وتأثير، ويزيدهم إدراكاً لذلك محاولتهم نثر شيء من الشعر الجميل العذب، وما يظهر لهم بعد نثره، من فقدانه ما كان له من جمال وروعة وقوة.

وفي الدراسة التحليلية لكبار الطلبة في المعاهد العالية، ينبغي أن يصل الطلبة إلى كل ما في القصيدة من معان ومقاصد، أما القراءة المجردة فلا تكفي، بل لابد من الفهم الدقيق، وتصوير الشعور، بمساعدة المدرس وإرشاده.

وفي الدراسة الأدبية لقصيدة من القصائد يجب أن تدرس ثلاث مرات:-

الدراسة الأولى

تقرأ القصيدة لمعرفة المعنى العام لها، وتشويق التلاميذ إليها، وترغيبهم في حفظها، على أن تكون القراءة نموذجية، وتوجه أنظار التلاميذ إلى ما فيها من جمال بصفة إجمالية، وإلى الأبيات الممتازة، والنقط الهامة منها. وإذا كان التلاميذ لا يعرفون شيئاً من قبل عن هذه القصيدة أو عن قائلها ذكر لهم المدرس كلمة مجملة عن الشاعر، وعن البواعث التي حملته على

نظمها، ثم يقسمها بعد هذه القراءة إلى أجزاء، ثم يشرح لهم كل جزء على حدة بالمناقشة في كل بيت من الأبيات، وفي الألفاظ والعبارات والمعاني، وإلى أن يتمكن التلاميذ من معنى كل جزء، وتحيط به عقولهم، وينتقل من الجزء الأول إلى الثاني، ثم الثالث، فالرابع وهكذا حتى ينتهي من القصيدة، ويشعر التلاميذ بما فيها من الصور والأخيلة، والثروة اللغوية والأدبية، ويدركوا الأفكار والعواطف التي كانت تختلج في قلب الشاعر. وفي استطاعة المدرس أن يعطيهم الفرصة في استخلاص الحقائق التي تؤخذ من كل جزء من القصيدة.

وينبغي أن يتبع التلاميذ الشاعر بقلوبهم وعقولهم، ليدلوا على أنهم يشعرون بشعوره، ويشاركونه آراءه وأفكاره، وإذا كانت القصيدة تمثيلية كان جديراً بالمدرس أن يجعل لكل منهم فيها دوراً يمثله، مع شيء من الإيحاء والتوجيه منه حتى ينتهوا جميعاً من القصيدة كلها.

الدراسة الثانية

الغرض من الدراسة الثانية للقصيدة أن نفهم كل تعبير، ونقدر ما يستحق التقدير، وننظر في الألفاظ وحسن اختيارها، وجمال جرسها، وملاءمتها للمعنى، وتفكر في جمال التشبيه والاستعارة والوصف. وينبغي أن يدون كل تلميذ ما صعب عليه من الكلمات، وألا نبالغ هنا في التحديد والتفصيل، حتى لا يسأم التلاميذ، ويسير المدرس مع التلاميذ إلى

النهاية، مع ملاحظتهم في أثناء البحث، حتى يتبين ما يبدو عليهم من التأثير والشعور.

ولما كان التلاميذ مختلفين في الإدراك والتقدير وجب على المدرس توضيح معاني الكلمات والعبارات؛ ليساعدهم على فهم القصيدة، مع توجيه أنظارهم إلى ما يستحق العناية والتقدير، كالمهارة في اختيار العبارة، أو في توضيح الصورة. وفي استطاعة المدرس أن يسير معهم في المناقشة، حتى يدركوا ذلك بأنفسهم، ويثق بأنهم عرفوا ما في القطعة من تشبيهات واستعارات، ومجازات وكنايات.

ومن المهم جداً أن تربي في التلاميذ الذوق الأدبي، حتى يدركوا ما بين الألفاظ والأفكار من صلة وتلاؤم، ويشعروا أن بين الصوت والشعور، وبين الألفاظ والمعاني توافقاً وانسجاماً، فإذا استطاع التلاميذ ذلك، وأدركوا السر في اختيار بعض الكلمات والعبارات فقد وصلوا إلى نتيجة مرضية. وأمكنهم بهذه الدراسة أن يحكموا على القصيدة حكماً صحيحاً.

الدراسة الثالثة:

في هذه الدراسة تجمع نتائج الدراستين السابقتين، حتى نصل في النهاية إلى تقدير عميق تام للقصيدة، وفهم صحيح لها. من النواحي العقلية والوجدانية والجمالية، بحيث يستطيع التلاميذ بعد ذلك أن يقرؤوا القطعة قراءة طبيعية نموذجية، تدل على الفهم والمشاركة الوجدانية، ويسهل عليهم أن يحفظوها عن ظهر قلب. ومن علامات النجاح في الدرس أن يجد المدرس

كثيرين من التلاميذ قد حفظوا القطعة بعد هذه الدراسة الطويلة، ويجد الباقين في شوق لتكملة حفظها فيشجعهم على ذلك.

ويجب ألا نهتم بمعرفة المغزى الأدبي للقطعة، أو مطالبة التلاميذ بذكره شفوياً أو كتابياً، وحسبنا أن يكون واضحاً في نفوسهم بعد دراسة القطعة وفهمها جيداً. يقول (أديسون)[١٦]:- "كما أن التمرين الرياضي شاق ومتعب إذا استعملناه وسيلة من الوسائل الصحية كذلك تكون المطالعة متعبة مملة إذا اتخذناها وسيلة للاستفادة، وتكون الفائدة التي نحصل عليها من قصة خرافية، أو قطعة أدبية، كالصحة التي نستفيدها من ممارسة الرياضة والصيد، ولكن اشتغالنا بعمل ملائم لميولنا يدخل على قلوبنا السرور، وينسينا التعب الذي يرافقه". فأديسون يريد بكلامه أن نقرأ الأدب للتلذذ به، ونجعله متعة مجردة، ولا نجعل كل همنا في المغزى الأدبي الذي ترمي إليه القصيدة أو القطعة؛ فإن التفكير في هذا المغزى وحده يفسد على الطالب لذته وسروره، فكما أن الرياضة البدنية تضيع بهجتها، ويتلاشى إمتاعها للجسم والعقل، إذا قصرنا تفكيرنا فيها على الناحية الصحية كذلك الدراسة الأدبية إذا كان كل تفكيرنا فيها متجهاً نحو المغزى الخلقي، نسينا ما في القطعة من جمال وروعة. وإذا درسنا الأدب دراسة حقة كانت الدراسة مثمرة، ومفيدة للتلاميذ من الناحية الخلقية والعاطفية

([16]) Addison.

والعقلية من حيث لا يشعرون، فلا ضرورة إذا إلى التفكير في الناحية الخلقية وحدها.

وكما نفكر في أثناء الدراسة الأدبية في الناحية العاطفية ينبغي أن نفكر في الناحية العقلية، فلا نفكر في شعور الكاتب والبواعث التي حملته على الكتابة فقط، بل نفكر كذلك في الأفكار والنزعات التي يميل إليها، والآراء التي يدين بها، وننقل هذه الآراء والأفكار إلى التلاميذ، بدراسة الألفاظ والأساليب، وتوضيح ما تحمله من المعاني، وتبين ما في القطعة من تشبيهات واستعارات ومجازات، وما يقصده الشاعر منها، على أن يتوصل المدرس إلى ذلك بطريق المناقشة بينه وبين التلاميذ، ويمكنه أن يوسع الأفق الأدبي لهم، باقتباس قطع أخرى لكتاب آخرين، تكون ملائمة للقطعة التي يدرسها.

وفي الحكمة يقول سليمان الحكيم في أمثاله من الإصحاح الثالث (١٣- ١٧): "طوبى للإنسان الذي يجد الحكمة، وللرجل الذي ينال الفهم، لأن تجارتها خير من تجارة الفضة، وربحها من الذهب الخالص. هي أثمن من اللآلئ، وكل جواهرك لا تساويها. في يمينها طول أيام، وفي يسارها الغنى والمجد. طرقها طرق نعم. وكل مسالكها سلام".

وقد كتب (بيكون)[١٧] كثيراً من الآراء الصالحة عن دراسة الأساليب النثرية الموجزة المؤثرة، فنصح بتوجيه التلاميذ إلى ملاحظة إيجاز العبارة، مع كثرة ما تحمله من المعاني والأفكار، ومطالبتهم بالتعبير عن هذه الأفكار،

---

(١٧) بيكون Bacon.

لتظهر لهم كثرة الكلمات التي يستخدمونها عند التعبير عنها بعبارتهم، وبذلك يدركون دقة الأسلوب الموجز وقوته، ولاسيما إذا وازنوا بينه وبين غيره من ضروب الكلام، يقول بعض المربين: "إن هناك كتباً تذاق، كتباً تبلع، والقليل من الكتب ما يمضغ ويهضم".

ومما يساعد التلاميذ أكبر المساعدة على هضم القطعة الأدبية واستساغتها، والانتفاع بها، أن يوضح لهم المدرس المعاني والأفكار التي ترمي إليها، وأن يوازن بين قطعة وأخرى تشبهها في الأسلوب أو في الأفكار؛ ليشعر التلاميذ بالفرق بين أسلوب كاتب وآخر، وما بينهما من تشابه أو تضاد.

ويحسن أن يختار لطلبة المدارس الثانوية موضوعات عربية من الأدب القديم السهل والحديث الممتع، فكما يختار للطالب الإنجليزي من "أديسون وستيل[١٨] وبيكون "ينبغي أن نختار للطالب المصري نصوصاً أدبية نثرية وشعرية، من كتاب البيان والتبيين للجاحظ، والعقد الفريد لابن عبد ربه، ورسائل ابن زيدون وعبد الحميد الكاتب وابن المقفع، وابن شهيب الأندلسي، وبعض المقامات السهلة للحريري أو بديع الزمان الهمذاني، وغير ذلك من القطع النثرية التي يمكن اختيارها من الأدب العربي، ونختار من الشعر قصائد لشوقي، وحافظ، وإسماعيل صبري، والبارودي، والمعري، والمتنبي، والبحتري والمعلقات..

([18]) **Addison and Steele**.

وبدراسة هذه القطع والنصوص يمكننا أن نكون الذوق الأدبي لدى التلاميذ، ذلك الذوق الذي يكفل إجادة التعبير عما يخالج الفكر والشعور والوجدان. وكما يختار للتلميذ قطعاً من الأدب الواقعي، ينبغي أن نختار له قطعاً أخرى من الأدب الخرافي كألف ليلة وليلة، وكليلة ودمنة.

وللمدرس أن يختار من النصوص ما يشاء، مما يؤثر في نفسه، وينال إعجابه في أثناء قراءته الخاصة. وليس من الحكمة أن نلزمه بالتزام نصوص معينة توضع له، حتى نشجع المدرسين على الاطلاع وحسن الاختيار، بإتاحة الفرصة لهم في ذلك، وإذا لم تكن هذه القطع مطبوعة فمن السهل أن يدونها التلاميذ في كراسات خاصة بهم، وكتابة التلاميذ لهذه القطع لن يكون فيها ضياع لوقت المدرس؛ فهي تربية مباشرة، وتدريب على الكتابة الإنشائية، وسيشعر التلاميذ بعد أن القطع التي يكتبونها بأنفسهم أيسر حفظاً، وأكبر نفعاً لهم من القطع المطبوعة.

وكما تحتوي النصوص على مختارات من الشعر والنثر، يجب أن يختار فيها شيء من الروايات التمثيلية السهلة، وإذا لم نجد بغيتنا في الأدب العربي القديم فمن الممكن أن نختار رواية من الروايات المترجمة لشكسبير أو برنارد شو بأسلوب أدبي جميل. على أن المتتبع للأدب العربي يستطيع أن يجد فيه كثيراً من الروايات التاريخية، التي يمكن أن تقرأ وتدرس وتمثل، كرواية عفيفة للمرحوم الشيخ محمد عبد المطلب. فإذا قرأ الطلبة الرواية التمثيلية؛ لإعدادها وتمثيلها في أحد الملاهي، ودرس كل منهم القصة بوجه

عام، ثم درس الجزء الذي سيمثله بوجه خاص استطاعوا بذلك أن يدرسوا التاريخ دراسة حقيقية تمثيلية، وثبتت المعلومات في نفوسهم، وتأثروا بما في الرواية من عذوبة عبارة، وجودة أسلوب، ومواقف بطولة رائعة. وبعد أن يقرأ الطلبة الرواية للمرة الأولى ينبغي أن يكتبوا تحليلاً موجزاً لها. وفي القراءة الثانية يجب أن يفكروا في عناصر الرواية، وأخلاق الأشخاص الذين تدور حولهم، وفي القراءة الأخيرة يجب أن يتمكن الطلبة من الموضوع، بحيث يستطيعون أن يكتبوا موضوعاً من كل شخص من أشخاص الرواية. وفي هذه القراءة يجب أن يدرس الطلبة الأسلوب واللغة دراسة تفصيلية، ويكتبوا مذكرات ن معاني الكلمات والعبارات، كما تحلل الرواية من ناحية القواعد والبلاغة؛ فذلك مما يساعد على توضيح المعاني والتراكيب، وتربية الذوق الفني، والشعور بالجمال.

ويحمل بعد هذا أن يعطى الطلبة دروساً عن موضوع التاريخ الذي تمثله الرواية. ليعرفوا الأصل التاريخي لها، فمعرفة الحقائق التاريخية أكبر معين على فهم الرواية، وإذا كانت الرواية لشكسبير مثلا، وجب أن يعرف الطلبة شيئاً عن حياته بإيجاز، حتى يشتاقوا إلى دراسته، وإذا استطاعوا مشاهدة الرواية التي يدرسونها، وهي تمثل على أحد المسارح، فإن الأفكار والحقائق تزداد وضوحاً في نفوسهم، كما تزداد رغبتهم فيها، ولذتهم منها. ويجب أن يكون التمثيل الذي يشاهدونه جيداً متقناً حتى تتحقق الفائدة من حضوره. أنا التمثيل الرديء فضرره أكبر من نفعه، وخير للتلاميذ ألا يروه.

ومن المنتظر بعد هذه الدراسة أن يحفظ كل طالب دوره أجود الحفظ، وقد تحفظ مجموعة من الطلبة دوراً واحداً، وتحفظ مجموعة أخرى دوراً آخر، وهكذا، ثم يدعي الطلبة للتمرن على تمثيل الرواية، فيكون ذلك أشد تثبيتا للمعلومات في أهانهم من القراءة المجردة.

بهذه الوسيلة تكون الدراسة الأدبية منتجة، كفيلة بتكوين الذوق الأدبي وتربيته. ويجب ألا يكون هذا الغرض خاصا بدروس الأدب وحدها؛ فإن من الخير أن نجعل دروس المطالعة، ودروس المحفوظات، ودروس القواعد والبلاغة، ودروس الإنشاء، من الخير أن نجعلها جميعاً مجالاً للدراسة الأدبية، ولا عجب؛ فقد كان العرب قديماً ينظرون إلى هذه الفروع كلها على أنها من فنون الأدب، ودراسة الشعر والنثر من دروس الأدب، ودراسة الخطب والرسائل من دروس الأدب. وإن درسا جغرافيا على النيل بقراءة قصيدة لنجيب الحداد وأخرى من قصائد شوقي، أو غيره أكثر نفعاً من أي درس جغرافي؛ لأن هذه الدراسة ستتصل بالقلب والشعور والوجدان، فتكون المعلومات في نفوس الطلبة أكثر وضوحاً ورسوخاً.

الفصل الرابع

القواعد وتدريبها

مكانة القواعد في اللغة:

منذ أقل من نصف قرن طالب "ماثيو أرنولد"[(١)] بالإكثار من العناية بالقواعد في المدارس الأولية بإنجلترا. ومنذ ربع قرن كان يكلف الطفل الذي لم تتجاوز سنه عشر سنوات في المدارس المصرية إعراب كل كلمة في كثير من الجمل والتراكيب، وقد يبدو هذا القول أقل غرابة لو أننا ذهبنا إلى أبعد من هذا التاريخ في حياة نهضتنا الحاضرة، ففي عصر أول معلم لهذا الجيل، وهو المرحوم علي مبارك باشا- وصف أحد أعوانه المشهورين طريقة تدريس اللغة العربية في ذلك العهد البعيد، وهو عبد الله باشا فكري، فقال: "وقد مررت بالأمس على أحدهم[(٢)] في الدرس، يقرأ القطر لابن هشام، ويلحن لحن العوام، ومررت بآخر يدرس الكافي في علمي العروض والقوافي يقرر قوله:

قــف علــى دراهــم وابكــين　　　بــــين أطلالهــــا والــــدمن

فلا وربك ما أقام له وزناً، ولا عرف له معنى، مع سهولة مبناه، وظهور معناه".

---

(1) Matthew Arnold.

(٢) يقصد أحد المدرسين.

كان هذا حال المدرسين المطبوعين بالطابع القديم قبل أن تنشأ دار العلوم، وإذا كان هذا حال المعلمين، فكيف يكون حال التلاميذ؟ وقد حدث تغير كبير منذ سنة ١٨٩٥، وأخذت العناية بالإعراب تخف حدتها شيئاً فشيئاً؛ حتى إذا جاءت سنة ١٩٣٥ أخذ القائمون على شئون اللغة العربية يعملون في جد وحزم على تخفيف مناهج القواعد وكتبها، فألغيت دروس القواعد في السنة الأولى الابتدائية، وابتدأ درسها من السنة الثانية بطريقة سهلة شائقة، تقرب كثيراً من الطريقة الطبيعية التي يجب أن تسير عليها تلك الدروس، من مزج القواعد بدروس المحادثة والمطالعة، وما كان ينقص هذه الطريقة إلا التوسع فيها، والسير فيها على نهج قويم تختلط فيه القواعد الجافة بنصوص اللغة وأساليبها.

ومما يؤسف له أن صغار التلاميذ في عهود مضت كانوا يطالبون بإعراب الكلمات قبل أن يعرفوا معناها، وأعراب الجمل قبل أن يفهموا مدلولاتها، وإعراب البيت من الشعر قبل أن يذكروا ما يحمله من معان وأغراض. ومما لا شك فيه أن رجال التعليم حين كانوا يعالجون دراسة اللغة على هذا النحو إنما كانوا يخبطون خبط عشواء، ويسيرون في ليل بهيم من الشك والحيرة. حقاً إن دراسة القواعد على هذا النمط القديم ما كانت تناسب صغار التلاميذ ولا كبارهم. وقد أحس المربون من الإنجليز فكرة تغليب القواعد على نصوص اللغة وأساليبها، فثاروا على هذا الوضع القدين، محتجين بأن أفلاطون مع أنه كان أبلغ البلغاء في اللغة الإغريقية–

لم يدرس قواعدها، وأن شكسبير عميد الأدب الإنجليزي، والحجة الثقة في اللغة الإنجليزية، لم يدرس قواعد هذه اللغة.

ولقد كان من نتائج انتشار هذه الثورة على القواعد أن استهان القوم بدراستها، وبدلا من البدء في دراسة القواعد في سن السابعة، ودراسة الإنشاء في سن الحادية عشرة ابتدأ التلاميذ في المدارس الأولية الإنجليزية يدرسون الإنشاء في سن السابعة، ويدرسون القواعد في سن الحادية عشرة، كما اشتدت عناية القوم بدروس الأدب والإنشاء، وقلت هذه العناية بدروس القواعد. وإذا كنا قد جرينا على أن نقتبس مناهجنا من بلاد الغرب فلابد لنا من الحذر والحيطة، حينما نلجأ إلى اقتباس الطرق المتبعة في دراسة اللغة وقواعدها. وغير شك أن اللغة العربية لها مزاج خاص، أو طبيعة خاصة، ليست للغة الإنجليزية. ومن هنا يجب أن تشتد عنايتنا بقواعد اللغة العربية، وليس علينا أن نثور كما ثاروا، وإنما يجب أن تكون هذه العناية متمشية مع ما توحي إليه الطرق التربوية الصحيحة في تعليم اللغات.

وفي أوائل القرن العشرين كانت العناية بتدريس القواعد شديدة. وقد وصلت هذه العناية إلى درجة أصبح بعدها المسئولون والمتعلمون يشعرون بأن القواعد هي أصل اللغة، والغرة البيضاء في جبينها، وأن حفظ القواعد هو الغاية المقصودة، غير أن الأذهان ما لبثت أن تنبهت إلى أن الجهود التي تصرف في جعل القواعد أن اللغة وتاجها، والغاية المنشودة من

دراستها، هي جهود ضائعة، وأن تعليم العربية على هذا الأساس لم يكن ناجحاً؛ لذلك أخذ القائمون على شئون اللغة العربية يتجهون بدراستها وجهة أخرى، تتمشى مع روح العصر، وتتفق مع مبادئ التربية الحديثة.

وإذا وازنا بين ما كان يدرس بالمدارس الابتدائية والثانوية في سنة ١٩١٠ وما يدرس اليوم- نجد أننا قد تحللنا من كثير من التقاليد العتيقة البالية في دراسة اللغة، تلك التقاليد التي أخرت اللغة، وجعلت درسها ثقيلاً بغيضاً، ينفر منه التلاميذ ويكرهونه، ونجد أن كتب القواعد اليوم لم تكن هي بالأمس، وأن العناية بالإعراب التفصيلي وإجراء الاستعارة في الحرف ليس له ظل اليوم في فصول الدراسة، ولم يكن معلمو اليوم كمعلمي الأمس، يحفلون بالقواعد، ويصرفون زمنهم كله في تحفيظها. ولم يكن ذلك إلا بفضل تلك الصيحات التي قام بها المربون، منادين بضرورة العناية بالأدب والنصوص اللغوية أكثر من العناية بالقواعد؛ لأن الذوق الأدبي والمهارة في فن الإنشاء والكتابة- إنما يكتسبان من قراءة الكتب الأدبية الممتعة النافعة؛ والقصص الشائقة، لا من قراءة كتب النحو، واستظهار قواعده المختلفة.

ويقول الدكتور "بالارد Ballard" إن من الحقائق الأولية أن دروس القواعد دروس مملة غير مقبولة، ينفر منها التلاميذ في المدرسة الابتدائية، ويكرهها طلبة المدارس الثانوية" وهو مقتنع كل الاقتناع بعد تجاربه الطويلة بأن دراسة القواعد في المدرسة الأولية (الابتدائية) لا تقوي التلميذ من

ناحية التربية العقلية العامة، ولا تساعد في الكتابة الإنشائية، كما تضيع وقتاً ثميناً، كان أحرى بنا أن نصرفه في قراءة الأدب ونصوص اللغة.

وفي مستهل هذا القرن انصرفت المدارس الإنجليزية عن العناية بالقواعد، واتجهت بتلاميذها اتجاهاً أدبياً في دراسة الإنجليزية، فعنيت بالأدب والإنشاء الشفهي والكتابي.

ويرى جمهرة من رجال التربية أن تدريس القواعد لا يناسب الأطفال في المدارس الأولية والابتدائية. وخلاصة رأيهم أن تدريس القواعد تدريساً متتابعاً منظماً لن يكون قبل أن يتعلم التلميذ التفكير السليم، والتعبير الصحيح عما يجول بخاطره. ويقولون: إن صغار الأطفال في المدارس الابتدائية يجب ألا يتعلموا القواعد؛ لأنهم لا يستطيعون إدراكها. ويجب أن يكون تعليم القواعد مقصوراً على تلاميذ المدارس الثانوية؛ لأنهم بما تعلموا من أساليب، وحفظوا من نصوص وتراكيب في المرحلة الابتدائية، يستطيعون فهم تكوين الجملة، ووظيفة كل كلمة فيها، وتركيب الجملة مع الجملة. ومما ينبغي إتباعه أن تخلو دروس القواعد من الاصطلاحات المنطقية القائمة على الافتراض والتعليل، والتعمق العلمي الذي باعد بين النحو والأدب، وإن كنت أعتقد أن شيئاً من ذلك لا يجري الكثير منه اليوم بين جدران المدرسة المصرية، وأن مدرس اللغة العربية الآن أقوم سبيلاً مما كان عليه سلفه، بإتباعه أحدث الطرق، واستخدامه أمهر الأساليب في تدريس القواعد، ولكننا طلاب كمال، وما زالت أمامنا اليوم خطوات

فساح يجب أن نخطوها بعزم وجد؛ لنصل بتدريس القواعد إلى الطريقة المثلى التي ينبغي أن تكون في هذا العصر.

لماذا ندرس القواعد؟

ينبغي ألا يكون درس القواعد غاية تقصد لذاتها، ولكن ينبغي أن يكون وسيلة إلى ضبط الكلام، وتصحيح الأساليب. وإذا كان المقصود من درس القواعد أن يكون سبيلاً إلى تصحيح الكلام وضبطه فواجب علينا أن ندرس منها القدر الذي يعيننا على تحقيق هذه الغاية. ويذهب المتحمسون للقواعد إلى أنها مفيدة في تعليم الإنشاء؛ إذ لا نستطيع أن نتكلم كلاماً صحيحاً، ولا أن نكتب كتابة صحيحة إلا إذا كان ذلك مؤسساً على معرفة القواعد، وهم يعتقدون أن الكتابة الرديئة ناشئة عن الجهل بالقواعد، ومن أجل ذلك يبدو لنا أن نتساءل: إلى أي حد يساعد تعليم القواعد تلاميذ المدارس الابتدائية على التعبير عما في نفوسهم بدقة ووضوح؟

وليس من سبيل للإجابة عن هذا التساؤل إلا بأن نعقد موازنة بين فصلين دراسيين في فرقة واحدة، ويقوم بالدرس فيهما أستاذ واحد، أما أحد الفصلين فيدرس الإنشاء فحسب، وأما الآخر فيدرس الإنشاء وإلى جانبه درس القواعد. ومن هذه الموازنة ترى أن أحسن الفصلين إنشاء من كلن يدرس القواعد، وهذا مما يحدق حقاً في المدارس الإنجليزية، حيث يأتي التلاميذ إلى المدرسة، وهم مزودون بلغة صحيحة، وتعبيرات فصيحة تعلموها في منازلهم، أما في اللغة العربية فلا يمكننا أن نتجاهل تلك العامية

الجارفة، التي يصطنعها الناس في حياتهم اليومية، بل يصطنعها بعض المدرسين في فصول الدراسة. هذه العامية وإن كانت بنت الفصيحة هي بما دخلها من تحريف ولحن، وألفاظ دخيلة– قد غدت لغة أخرى تحارب الفصيحة حرباً شعواء، وتحاول القضاء عليها، واحتلال مكانها. وهنا تبدو أمامنا أهمية دروس القواعد في مدارسنا، فاللغة العربية اليوم تعلم بطريقة الصناعة، وإذا كان العرب الأولون لم يكونوا بحاجة إلى تعلم القواعد، فذلك لأنهم كانوا ينطقون بالعربية الفصيحة، ويستخدمونها في حياتهم اليومية والأدبية، أما اليوم فقد زاحمت العامية العربية الفصحى، وأوشكت أن تحتل مكانها، فنحن في أشد الحاجة إلى تعليم القواعد. وإذا كانت حاجتنا، ولا ريب –شديدة إلى تدريس القواعد– فنحن في حاجة إلى إصلاح الطرق المتبعة في تدريسها، بل إلى الاقتصار في بحوثهم على ما يؤدي الغاية التي ترجوها، وهذا ما سنسعى إليه، ونحاول جهدنا أن نوفق إليه.

وثمة مسألة جديرة بالبحث قد أشرنا إليها في صدر هذا الكلام، وهي: هل تدريس القواعد يفيد في تعليم الإنشاء، ويساعد في جودة الأسلوب وجماله، واكتساب القدرة على صوغ العبارات الفصيحة البليغة؟ أما نحن فنجيب عن هذا السؤال بأن درس القواعد ربما لا يعين على إنشاء الأساليب الأدبية، وإنما كل ما له من أثر أن يساعد في تصحيح تلك الأساليب وترتيبها. وإذا كان النحو هو قانون تأليف الكلام فلا شك أن أهمية القواعد تبدو بارزة في ترتيب الجمل وتسلسل العبارات، وخلوها من

الخطأ، ويمكن اعتبار ذلك من عوامل تجريد فن الإنشاء. حقا إن بعض الأدباء في عصرنا قد نالوا مكانة سامية في عالم الأدب، ولم يكونوا ممن عرفوا بميلهم إلى القواعد والعناية بدراستها، فالبارودي كان زعيم النهضة الشعرية الحديثة في مصر لم يتعلم قواعد العروض. وكثير غيره من كتاب عصر ناقد ملكوا زمام البيان، وهم يجهلون القواعد في علم النحو، ومع كل هذه الافتراضات ما زلت أقول: إن الحاجة إلى درس القواعد قوية شديدة، وما علينا إلا أن نمهد سبيله، ونيسره على المعلمين والتلاميذ، ونبتدع من الأساليب والطرق الحديثة ما يعيننا على جعله سهلاً ميسوراً، متصلا باللغة أشد الاتصال، ممتزجاً بالأدب. ومن الأمور التي لا تقبل جدلاً أن درس القواعد- وإن كان لا يمد الطالب بالأفكار والخيالات البديعة- يعينه على أن تكون كتابته الإنشائية نموذجية، كما يمنحه القدرة على ترتيب أفكاره، وتوضيح أسلوبه بحيث يكون سليماً من الخطأ، أما اكتساب القدرة على الإنشاء البليغ، فلاشك أنها تكون بكثرة الاطلاع على نصوص اللغة البليغة وفهمها، وحفظ الكثير منها وتمثله تمثلا تاما.

ويرى بعض المربين أن المدرسين قد يجدون صعوبات في تصحيح أخطاء التلاميذ في كتابتهم الإنشائية، ولكنهم قد يتغلبون حتما على هذه الصعوبات، إذا استعانوا بالقواعد؛ فمن السهل على المدرس أن يبين للتلميذ خطأه في إبقاء حرف العلة في الفعل المعتل الآخر الواقع بعد لا الناهية مثلا، وخطأه أيضاً في إبقاء النون في الأفعال الخمسة إذا سبقها

ناصب أو جازم، وإذا فمعرفة القواعد لها أهمية خاصة في تصحيح الأساليب وخلوها من الخطأ النحوي الذي قد يذهب بجمالها. ويستطيع التلميذ بمعرفة القواعد أن يفهم وجه الخطأ فيما يكتب، فيتجنبه، وفي ذلك اقتصاد للوقت والمجهود. ويذهب فريق من رجال التربية والمدرسين المجربين إلى أن للقواعد أثراً في التربية العقلية، فهي تحمل التلاميذ على التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل، فهم يستطيعون التمييز بين الفاعل والمفعول، وبين المبتدأ والخبر، ويعرفون الفرق بين خبر كان وخبر إن، وبين الناصب والجازم، ولا ريب فيما في ذلك من علم بأسرار التراكيب، غير أنهم يقولون: إن القواعد لا تناسب الأطفال المبتدئين في المدارس الأولية والابتدائية، لصعوبتها عليهم.

وتقول المربية "براكمبري"[٣] في كتابها الثمين عن تدريس القواعد: "إذا علمت القواعد ينبغي أن تعلم لغرض دائم هو تشجيع التفكير. وإن أثر دراستها إنما يتجلى بين سن الرابعة عشرة والسادسة عشرة". ومعنى ذلك أن هذه المربية تذهب معنا إلى ضرورة تعليم القواعد، وتتفق معنا أيضاً على أن تعليمها للصغار ليس مجدياً، وإنما هي بالمراهقين من تلاميذ المدارس الثانوية أولى.

ومن المشكلات التربوية التي عنى ببحثها رجال التربية مسألة صعوبة المادة، فمنهم من يدعي أن صعوبة المادة قد تدعو إلى زيادة التفكير العقلي،

---

(3) **Krackenbury**.

ونحن نرى أن درجة معينة من الصعوبة قد تكن ضرورية ولازمة؛ لأنها تساعد على التفكير وبذل المجهود الفكري، ولكن يجب أن يكون ذلك في مستوى التلميذ، وفي حدود طاقته الذهنية؛ لأن المجهود الفكري الذي يكون فوق طاقته يشل قواه العقلية، ويدفع بها إلى العجز واليأس. حقا إننا في حاجة إلى تشجيع التلميذ على التفكير، وإعطائه الفرصة ليفكر، ولكن يجب أن يكون ذلك ملائماً لقدرته على التفكير، بعد أن نوجد لديه الشوق والرغبة في المادة التي يفكر فيها. ومن المسلم به أن التلميذ إذا لم يجد لذة فيما يفكر فيه وشوقاً إليه –انصرف عن التفكير، وأصبح من العسير على المدرس أن يدفعه إلى ما يريد، وأن يجره إليه جراً. ولسنا في حاجة إلى أن نبرهن على أن كثيراً من تلاميذ المدارس الابتدائية لا يجدون لذة في دراسة القواعد، فهي عندهم مادة ثقيلة على الأسماع، منفرة لنفوسهم، فهم عنها يصدفون، وفيها لا يرغبون. وقد يكون درس القواعد مقبولا في فصل دون آخر، أو في مدرسة دون أخرى، ولكننا لا نستطيع أن نرجع ذلك إلا إلى مهارة المدرس، وهذا مما يؤكد لنا أن كل تغيير وإصلاح في درس القواعد لا يتناول طريقة المدرس، هو تغيير مقضي عليه بالإخفاق.

وفي سنة **١٩١٣** قام الدكتور "لويس(٤)" بإنجلترا بعمل استفتاء بين تلاميذ المدارس عن أحب المواد الدراسية وأبغضها لديهم، فظفرت القواعد بإجماع التلاميذ على كراهتها، وظهرت في كل مرة في نهاية قائمة المواد. وفي

(4) Dr. F. O. Lewis.

تقرير المجلس المحلي بلندن أن القواعد كانت غير محبوبة لدى التلاميذ، من أجل ذلك لم يكن عجيباً أن يحذف تدريس القواعد في المدارس الأولية والابتدائية بإنجلترا، ولذلك عول المربون على مزج القواعد بالمحادثة والإنشاء والمطالعة، ورأوا أن من الخير ألا توضع للقواعد كتب خاصة، بل يجب أن تكون متصلة بغيرها من دروس اللغة، وأن تكون دائماً في ثنايا الكلام، بحيث تؤخذ عرضا من غير قصد، وتعرف من غير إعداد درس خاص بها، وأن يعتني بها في كل فرع من فروع اللغة.

وفي إبريل من سنة ١٩١٨ زار الدكتور "بالارد"(٥) مدرسة ثانوية للبنين كان ناظرها يعتقد أن تلاميذه يحبون القواعد، فرأى (الدكتور بالارد) أن يضع هذه المسألة تحت الاختبار، متبعا الطريقة التي سار عليها "الدكتور لويس" من قبل، فطلب من تلاميذ السنة الأخيرة أن يرتبوا المواد الدراسية التي يدرسونها، على حسب المحبة والكراهة، وكانت هذه المواد ست عشرة مادة، على أن تكون أحب مادة لديهم في أول القائمة، ثم تليها التي تقل محبتها لديهم، وهكذا، ففازت مادة التاريخ بالدرجة الأولى، وكانت القواعد الأخيرة، واللغة الفرنسية الخامسة في الترتيب، وكانت العلوم والأشغال اليدوية الثانية في الترتيب.

فإذا علمت أن تلاميذ هذه المدرسة من الممتازين الذين يحصلون على مجانية التعليم في الثانوي أدركت إلى أي حد من الصواب وصلت

---

(5) **Dr. Ballard**.

نتيجة هذا الاختبار؟ واتضح لك عملياً أن القواعد مازالت مكروهة، حتى بين الممتازين من تلاميذ المدارس الثانوية، فما بالك بتلاميذ المدارس الابتدائية العاديين؟ ومن المستطرف أن بعض تلاميذ هذه المدرسة الثانوية حين سئلوا عن سبب كراهتهم للقواعد، أجاب أحدهم بأني أكرهها؛ لأنها جافة جداً، ووضع تحت (جافة جداً) ثلاثة خطوط عريضة، وأجاب آخر بأني أكره القواعد؛ "لأني لا أجيد الحدس والتخمين".

ولقد كرر (الدكتور بالارد) هذه التجربة في كثير من المدارس، فكانت النتيجة واحدة، وكانت القواعد آخر مادة في القائمة، أما دعوى أن القواعد تقوى التفكير فدعوى فاسدة قائمة على نظرية الملكات القديمة، التي أثبت علم النفس الحديث خطأها وبطلانها.

ولا يمكننا أن ننسى أن قواعد اللغة العربية وصف على لأوضاعها وأساليبها، وبيان التغييرات التي تحدث في ألفاظها، وفهم الأساليب المتنوعة التي يسير عليها أهلها. وهذا كله ضروري لمن يريد أن يدرس اللغة دراسة فنية.

ولدراسة القواعد أثر كبير في زيادة المادة اللغوية للطالب بفضل ما يدرسه ويبحثه من أمثلة، وما يعرفه من شواهد. وهي كذلك تنظم معلوماته اللغوية تنظيماً يسهل عليه الانتفاع بها، ويستطيع نقد الأساليب المهمة، والعبارات نقداً مبنياً على قواعد علمية، تبين وجه غموضها، وأسباب الركاكة في هذه الأساليب.

ولا يستطيع أحد أن ينكر أن القواعد حصن متين يصون لسان الطالب عن الخطأ، ويحفظ قلمه من الزلل، يلجأ إليه كلما خفيت عليه المقاصد، أو أحاطت به الشبهات. بيد أنه لا يعزب عنك أن التعبير عما في النفس من الأفكار بعبارة سليمة عادة من العادات لا تثبت إلا بالتدريب المستمر، والمرانة المتوالية. وكما أن دراسة المنطق لا تستلزم صحة التعليل وصواب الحكم، كذلك معرفة القواعد لا تستلزم صحة الكلام والكتابة إلا إذا تدرب الطالب، وتمرن على الكتابة الصحيحة، والكلام الصحيح. ولا فائدة من دراسة القواعد إذا لم يستطع الطالب مراعاتها، والانتفاع بها في قراءته وكتابته ومحادثته. وإن الإلمام بقواعد اللغة من شأنه أن يجعل هذه العادة وهي عادة التعبير الصحيح ثابتة الأركان، وطيدة الدعائم. وشتان بين عادة تقوم على المحاكاة المجردة، وأخرى تعتمد على أصول وأحكام ومبادئ.

ويجب أن نذكر أن تحليل الألفاظ والأساليب والعبارة، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب ومعانيها، والبحث في المفردات والألفاظ وما طرأ عليها– كل هذه الأشياء تعود الطالب دقة الملاحظة، ودقة الموازنة، وتساعد على تربية الحكم، وتكوين الذوق الأدبي، والإحساس الروحي.

على أن الطالب الذي يدرس لغة إنجليزية أو فرنسية أو ألمانية بجانب لغته العربية يجد في دراسة القواعد في اللغة العربية ما يساعد على فهم

اللغة الأجنبية؛ فهناك قدر مشترك تتحد فيه جميع اللغات باعتبارها أداة للتعبير عن النفس، والإنسان مهما تكن رغبته يعبر عن الماضي كما يعبر عن الحاضر والمستقبل، ويتعجب وينفي ويستفهم، كما ينادي وينسب ويستثنى ويؤكد. وكثيراً ما يستعين المدرس على تفهيم الطلبة قاعدة من قواعد اللغة الإنجليزية أو الفرنسية مثلا بما يماثلها في اللغة العربية. ويجب أن تكون الموازنة بين القواعد المشتركة في اللغات أساساً جوهرياً في التدريس.

هذه أهم الغايات التي توجب العناية بدراسة قواعد اللغة العربية؛ لأن اللغة العربية أساس ثقافتنا، وخزانة أدبنا.

ولما كان التعليم الثانوي هو آخر مرحلة من مراحل الثقافة العامة، ومعظم الطلبة تنتهي دراستهم للغة العربية بانتهاء هذه المرحلة، وجب أن نعني بتثقيفهم في الثانوي تثقيفاً عربياً، يحبب إلى نفوسهم الاستمرار في البحث والدرس للغة وأصولها وآدابها، ويعينهم على فهم مميزاتها وخصائصها فيما يتعرضون له من علوم أو فنون. وليس في الاستطاعة إدراك هذه الغاية إلا إذا عرف الطلبة أصول اللغة وقواعدها، ومزايا الأسلوب العربي وخصائصه.

وإن الدراسة الفنية للأسلوب العربي تتطلب أن يلم الطالب بأوضاع الجمل، ومواضع الربط بينها، كما تتطلب أن يعرف التغييرات التي تطرأ على الألفاظ العربية في الاشتقاق والتصريف والنسب وغيرها مما توضحه

قواعد النحو والصرف. وتتطلب الدراسة الفنية أيضاً دراسة الأسلوب العربي من حيث أداؤه للمعاني المختلفة حتى يستطيع الطالب أن يميز جيد القول من رديئه، وهذا ما ترمي إليه علوم البلاغة.

صعوبة القواعد

لا تجد اثنين يختلفان على ما للقواعد من صعوبة، وما فيها من جفاف، بالرغم مما دخلها من تهذيب وتعديل في الطرق لم يبلغ الغاية المنشودة، ويمكن إرجاع منشأ هذا الجفاف إلى أن القواعد ليست إلا تحليلاً منطقياً فلسفياً للغة. فهذه الكلمة فاعل في الجملة ولماذا كانت فاعلا؟ وهل يؤنث الفعل إذا كان الفاعل مؤنثاً؟ ومتى يكون التأنيث واجباً؟ ومتى يكون جائزاً؟ وهذه الكلمة تكون تمييزاً، ثم لماذا كانت تمييزاً؟ وما حكم التمييز إذا كان مميزه ملفوظاً أو ملحوظاً؟ هذا شيء كثير مثله إنما يعد من باب الدراسة المنطقية الدقيقة؛ لما في ذلك من ذكر العلل، وبيان الأسباب والتعريفات.

والطفل الصغير يستطيع أن يتعلم اللغة ويتكلمها، ولكننا لا نستطيع أن نطالبه باختبارها وتحليلها؛ فهذه ولا شك مطالبة فوق طاقته، وغير شك أن دراسة اللغة تتطلب دراسة الجملة والعبارة، ودراسة المعاني التي تحملها هذه الجمل، وتلك العبارات. ولما كانت اللغة هي المعاني المصوغة في قالب من الألفاظ، ومن هذه الألفاظ ما يكون صفات أو أحوالاً، والصفة كلمة دالة على موصوف، والحال لفظة دالة على هيئة صاحبها،

فأنت ترى أن في كل كلمة من هذه الكلمات علاقة بين الفكر والعمل، والطفل بطبعه لا يميل إلا إلى المحسات، ويفر من المعنويات، وهو في طفولته غير ناضج الفكر، فلا يستطيع أن يفهم تلك الأمور المعنوية الفلسفية، ومن الصعب عليه أن يفكر في الجمل والعبارات والأفكار، والعلاقة بين الأفكار والألفاظ، وبالعكس نراه يجد لذة في عالم الحس، ويتأثر بالمحسوسات التي يلمسها، ولا يجد مثل هذه اللذة في الدراسة اللغوية وما يتصل بها من عبارة وفكرة وأسلوب. وإذا كان الطفل يجد صعوبة في الدراسة اللغوية البحتة، فمن باب أولى نراه لا يجد مثل هذه اللذة في دراسة القواعد، بل إنه ليس في قدرته أن يفهمها، وقد نستطيع أن نحببها إليه إذا قربناها إليه بالأمثلة الكثيرة المحسة التي تنبع من البيئة التي تحيط به، أو قدمناها إليه في ثنايا الأساليب، وفي تضاعيف العبارات، وهو في هذه السن لا يمكنه أن يفهم الأمور الدقيقة التي تتطلبها دراسة النحو؛ فهذا الفعل منصوب بعد لام الجحود، وذاك منصوب بعد لام التعليل، ولماذا سميت اللام الأولى لام الجحود، ولماذا سميت الثانية لام التعليل؟ وما الفرق بينهما في المعنى؟ وما حكم نصب الفعل بعدهما؟ ولماذا يقدر إضمار أن بعد اللام الأولى وجوبا، ويقدر إضمارها بعد اللام الثانية جوازاً؟ ثم هذه واوا العطف، وتلك واو المعية، وما الفرق بينهما؟ ثم من تكون شرطية مرة، واستفهامية مرة ثانية، واسماً موصولاً مرة ثالثة، فإن أردت أن تفهم الطفل هذه الأمور دخلت معه في مسائل شائكة من المنطق والفلسفة، والتوت بكما السبيل.

وليس من السهل أن يدرك الطفل هذه المسائل إذا قدمت إليه تلك القواعد مجردة جافة في ثوب مستقل، وطلب منه فهمها، وكيف يمكنه أن يدرك يعقله الصغير أن هذا الاسم مجرور بالفتحة نيابة عن الكسرة؛ لأنه اسم لا ينصرف، والمانع له من الصرف العلمية والعدل، أو العلمية وزيادة الألف والنون، أو الوصفية وزيادة الألف والنون؟ وهل يستطيع أن يدرك الفرق بين المميز الملفوظ والمميز الملحوظ، والنعت الحقيقي والنعت السببي؟ تلك مسائل من صميم النحو أوردناها لنتبين منها صعوبة القواعد، ومبلغ حرج المدرس، وموقفه الدقيق من تلاميذه حينما يلجأ إلى حملهم على فهم هذه القواعد، ولم يكن قد استعان بأحدث الطرق التي يراها المربون اليوم. إنه ولاشك يكون كمن يقدم إليهم ألغازاً أو معلومات عويصة تدق على فهمهم، وخير ما ينبغي أن تصير إليه القواعد في المدارس الابتدائية أن يكتفي منها بالقدر الضروري في تصحيح الكلام، وأن يقدم ذلك القدر إلى التلاميذ متصلا بدراسة اللغة، أي مع المحادثة والمطالعة، أما في المدارس الثانوية فيجب أن يمهد المدرس لدرسه قاعدة ما– بعرض طائفة من الأساليب الأدبية المستقاة من محيط التلاميذ، وأن يجعلها وسيلة إلى شرح ما يريد من القواعد التي لها أثر ظاهر في الكلام، أما تلك المسائل النحوية التي أشرنا إلى بعضها آنفاً فلا ضرورة إلى تحميل التلاميذ مشقة فهمها، وهم لا يستعملونها في حياتهم اليومية مع الناس، ولا ينتظر أيضاً أن يستعملوها في حياتهم الدراسية العلمية.

متى يبدأ يدرس القواعد؟

يستحسن كثير من المربين أن يبدأ بدرس القواعد بعد سن الرابعة عشرة، وهي سن تؤهل الطالب للتكفير في الأمور المعنوية: إذ تنضج فيها قواه المنطقية، فيتمكن بذلك من فهم تلك الدراسة اللغوية الفلسفية. ويحسن بنا اليوم أن نقلل القواعد في المدارس الابتدائية بقدر الاستطاعة، وأن تجعلها في هذه المرحلة الدراسية متصلة بالمحادثة والمطالعة والإنشاء. ومن العجيب أن كثيراً من تلاميذ السنة الثانية بالمدارس الابتدائية يستلذون درس اللغة العربية، ويقبلون عليه في رغبة وشوق، على حين يبتدؤون ينفرون منه في السنة الثالثة؛ لأنهم في هذه السنة يصدمون بدرس القواعد الجاف. ولو أن الطريقة التي اتبعت في السنة الثانية من خلط القواعد بالمحادثة ظلت متبعة في السنتين الثالثة والرابعة لظفر درس اللغة العربية بكثير من النجاح، ولنالت اللغة العربية كثيراً من الحب والإعجاب والرغبة.

ويذهب فريق من المربين إلى أن السن الملائمة لدراسة القواعد هي سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة، كما يذهب فريق آخر إلى أن الأطفال الذين يبلغون من العمر ثماني سنوات، يستطيعون فهم مبادئ القواعد، ويرد آخرون بأن من المحال البدء في تعليم القواعد في هذه السن المبكرة، ونحن نرى أنه لا ضير من البدء في تعليم القواعد منذ العاشرة، أي من السنة الثانية في المدارس الابتدائية، بشرط أن تكون دروس القواعد ممتزجة

بغيرها من فروع اللغة. وحسبنا في هذا أن نشير إلى خلاف آخر بين المربين؛ فقد أخذوا يتساءلون فيما بينهم: أيها أفضل: أن تعلم القواعد عرضاً كلما سنحت الفرصة في أثناء المطالعة والمحادثة والإنشاء والمحفوظات بطريقة غير مباشرة. أو تدرس بمنهاج معين، في كتب معينة، وأوقات معينة، في جدول الدراسة كما هو جار اليوم؟

ولكل واحد من المربين وجهة نظر يدافع عنها، أما نحن فنميل إلى أن تكون دراسة القواعد عرضا من غير قصد، في دروس المحادثة والمطالعة، وذلك مع صغار التلاميذ ابتداء من السنة الثانية الابتدائية إلى الرابعة على الأقل، على أن يكون درس القواعد في المدارس الثانوية له صفة الاستقلال مع تعديل الطرق التي يجرى عليها اليوم؛ لأن عقول التلاميذ في هذه المرحلة تكون قد نضجت، والقدرة على فهم الأسباب والعلل تكون قد نمت.

ومن رأى كثير من المربين أن التلميذ لا يستطيع إتقان الفرنسية أو الإنجليزية مثلا إلا إذا درس قواعد اللغة العربية، وإذا فلابد من درس القواعد؛ حتى يتمكن التلميذ من فهم الاصطلاحات في دراسة اللغات الأجنبية. ولقد نالت القواعد من عناية رجال التربية الشيء الكثير، ولعلها المادة الواحدة التي كثر جدلهم حولها، وطال بحثهم من أجلها، فهذا الدكتور (بالارد) الذي أشرنا إليه في ثنايا هذا البحث يرى أنه لا فائدة من تدريس القواعد؛ لأنها في رأيه لا تساعد في تكوين التربية العقلية، ولا تساعد في إتقان الكتابة الإنشائية، ويجزم بأنه لا فائدة من دراستها

بالمدارس الابتدائية، أما (مستر بارتون[٦]) فيعارض كل المعارضة في إهمال تدريس القواعد في المدرسة الابتدائية، ويعتقد أنها أداة حيوية ضرورية لكل دراسة لغوية. وقد هاجم (الدكتور بالارد) الفكرة القديمة عن القواعد، باعتبار أنها تقيد المتكلم والكاتب، فهي بمثابة تشريع أو قانون لا يجوز أن يحيدا عنه، فكأنه يدعو إلى الخروج على هذا التشريع، وحملة (الدكتور بالارد) على القواعد لا يجوز أن تكون مقياساً لنا، فنتخذها معولاً لهدم العناية بالقواعد؛ لأننا سبق أن أوضحنا أن اللغة العربية من اللغات المعربة، التي تطرد فيها القواعد، وأن هذه القواعد إنما هي خصائص ثابتة لتلك اللغة المجيدة.

ويسأل أحد المربين، وهو الأستاذ: ويلد[٧]، في كتاب له عن اللغة، عندما عقد فصلا فيه عن القواعد، فقال: لماذا نعلم القواعد؟ وندعه يجيب عن سؤاله، فيقول:

"إن من الخطأ أن نظن أن قواعد اللغة الإنجليزية، قد كتبت لتعليم الإنجليز كيف يتكلمون لغتهم، والذين يقررون القواعد لا يظنون أنهم يستطيعون أن يضعوا نموذجاً للمحادثة الإنجليزية، مهما تشتد رغبتهم في القيام بوضع هذا النموذج. ومن النادر جداً أن نجد أحداً يغير طريقته في الحديث؛ لأن القواعد تدله على أن هذه الطريق خاطئة، وأن الصواب

---

(6) **Mr Barlon**.

(7) **Srofessor Wyld**.

طريق آخر، فمثلنا في ذلك كمثل من يجهز العربة ويعدها قبل أن يأتي بالحصان".

وإذا فكتب القواعد لا تحاول أن تعلم الناس كيف ينبغي أن يتكلموا، ولكنها على العكس نذكر كيف ينبغي أن يتجنبوا الخطأ حين يكتبون أو يقرؤون أو يتحدثون. والحق أن دراسة القواعد إعداد لدراسة اللغة دراسة مثمرة مفيدة.

ومن الحقائق الثابتة أن دراسة اللغات لن تكون لها قيمتها وأثرها المنشود إلا إذا قامت على أساس من فهم قواعدها فهماً تاماً، ولن يقلل من شأن هذه الحقائق الثابتة ما يقوم من الأدلة، على أن نفرا من شداة الأدب في عصور التأخر، قد ملكوا زمام البيان من غير أن يلجئوا إلى دراسة القواعد، ولكن يجب ألا ننسى أن للعبقرية دخلا في ذلك، أما ما كان من شأن العرب في العصور الأولى فقد كانوا يتكلمون هذه اللغة الفصيحة سليقة وطبعاً، وأن هذه العامية التي أفسدت الألسنة اليوم، وكانت سبباً في اضطراب التفكير لم تكن قد وجدت، ولا ريب بعد ذلك أن تكون حاجة المتعلمين اليوم شديدة جداً إلى تعلم القواعد، ومهما قيل في جفافها وصعوبتها فلن يحول ذلك بيننا وبين القول بأهميتها وضرورة تعليمها.

ولعل مبعث هذه الصعوبة وذلك الجفاف يرجع إلى فساد الطريقة التي كانت متبعة منذ سنين طويلة، وإلى سوء نظام الكتب الموضوعة، وتعرضها لكثير من البحوث النحوية الفلسفية العميقة، التي لا يحتاج إليها

كثيراً في تصحيح الكلام، بل قد تكون عائقاً عن الفهم، وسبيلاً إلى سوء تقدير القواعد، ومبلغ نفعها للمتكلم والكاتب، ومقدار صلاحيتها في تصحيح الأساليب وترتيبها، وباعثاً على كراهيتها والنفور منها.

ورسالة المربين في مصر في هذا العصر هي أن يرشدوا المعلمين إلى أقوام الطرق وأنجحها في تعليم القواعد، وتحبيبها للتلاميذ. ويجب أن يقتنع المعلم أولا بصواب هذه الطرق الجديدة، وأن يجعل نفسه داعية ومبشراً لها في تعصب شديد، ولن يكون ذلك إلا بعد أن تقوم وزارة المعارف بتكوين لجنة خاصة من رجال التربية المهتمين بشئون اللغة العربية والنهوض بها؛ وبعض المعلمين الماهرين لوضع كتب جديدة تخصص أولا لمرحلة التعليم الابتدائي على سبيل التجربة، ويراعي فيها أن تتصل اللغة بالقواعد اتصالاً وثيقاً، وأن توزع القواعد الضرورية في هذه المرحلة توزيعاً عادلاً بين المطالعة والمحادثة والإنشاء الشفهي والمحفوظات.

أما البلاغة –وهي فن يعلم التلاميذ كيف ينشئون القول الجيد– فتعليمها ضروري كضرورة تعليم القواعد؛ فالقواعد ترشدهم إلى تصحيح الأساليب، وترتيب الفقرات والعبارات ترتيباً سليماً، خالياً من الخطأ، والبلاغة تعلمهم كيف ينشئون تلك الأساليب، ويجعلونها بليغة مؤثرة، تنال من السامعين الإعجاب، وتملك أعنة النفوس.

وكما جرى درس القواعد في المدارس على نحو ما أسلفنا، مما جعله مبغضاً مكروهاً كذلك سار إلى جنبه درس البلاغة، فالبلاغة تدرس اليوم

على مذهب الذين فلسفوا البلاغة؛ وجروا فيها على تقسيمات المناطقة، فدراستها على هذا النمط القديم لا تفيد في تكوين الذوق الأدبي، والإحساس الروحي، ولا تساعد الناشئ في أن ينشئ كلاماً فنياً.

وإذا فدرس البلاغة كدرس النحو كلاهما في حاجة إلى التهذيب والإصلاح والتغيير، وكلاهما في حاجة إلى تغيير الطريقة، أما درس البلاغة فينفرد بأنه في حاجة إلى تغيير في مادته فوق تغيير طريقته، ومادة درس البلاغة كما نحبها اليوم لتلاميذنا -يجب أن تكون متصلة بالأدب أشد الاتصال، بعيدة كل البعد عن تقسيمات أهل المنطق والفلسفة. ويجب أن يكون هذا الدرس شائقاً لذيذاً يتعرض فيه إلى فنون الأدب كثيراً، وأن يكون ممتزجاً بالنقد الأدبي.

ولله در العرب حينما كانوا لا يفرقون بين البلاغة والنقد نريد من درس البلاغة اليوم أن يكون جامعاً بين النقد وفنون الأدب، وشيء من المجاز والتشبيه والاستعارة والكناية والمحسنات البديعية، وأن تدرس كل هذه الأشياء دراسة أدبية، يراعي فيها جانب التمثيل أكثر من جانب التعقيد والاصطلاحات الفنية، وبالرغم مما قام به الأساتذة من ترغيب طلابهم، وتشويقهم إلى القواعد النحوية والبلاغية- ما زال الطلاب ينظرون إليها على أنها شيء يحفظ عن ظهر قلب، وأنها مازالت سبحاً مخيفاً يفزع الطلاب، وليس أمامنا اليوم من سبيل إلا تيسير القواعد تيسيراً يقصد منه الاقتصار على الضروري في تصحيح الكلام، وتغيير الطرق المتبعة تغييراً

تاماً، فننحو بدرس القواعد نحواً جديداً كما أسلفنا، أما درس البلاغة فخطبه هين إذا نحن اتبعنا المنهج الذي أشرنا إليه من العناية بتدريس الفنون الأدبية، وأنواع الأساليب، وبعض البحوث البلاغية التي أسرف البلغاء الأقدمون في العناية بها.

ومما يجب أن يلاحظه الأساتذة المعلمون أنهم يبذلون جهوداً مضنية شاقة في تدريس القواعد، ومع ذلك نرى تلاميذهم لا ينتفعون بها، ولا يراعونها في كتابتهم وقراءتهم ومحادثتهم، بل إن يدعو إلى الأسف أن الطالب الجامعي كثيراً ما يلحن في قراءته، كما لا يستطيع أن يقيم وزن بيت من الشعر، ولعل منشأ ذلك راجع إلى تسلط الفكرة القديمة على أذهان بعض المعلمين، وهي الاتجاه بالقواعد اتجاهاً علمياً، غايته حفظ القواعد وسردها، واستظهار الاصطلاحات النحوية، مع أن الاتجاه السليم يجب أن ينصب حول الانتفاع بالقواعد انتفاعاً عملياً في الكلام، ولن يكون ذلك إلا بتغليب التمرين الكلامي والتطبيق الشفهي، والقراءة الكثيرة المتصلة، وانتهاز الفرص عند الخطأ النحوي بإصلاحه، وذكر الأمثلة الكثيرة المناسبة لتثبيت الصواب.

لقد فات المعلمين فيما مضى أن الغاية من القواعد هي الانتفاع بها عملياً في القراءة والكتابة والمحادثة والمطالعة، وطريقتنا اليوم أن تكون دراسة القواعد في المدارس الابتدائية متصلة بأساليب اللغة ونصوصها، في المحادثة والمطالعة والإنشاء والمحفوظات، وأن تكون دراستها عرضاً من غير

قصد، وإذا استدعى إلى الرجوع إلى استخدام الطريقة الاستنباطية فلا مانع بشرط استخدامها استخداماً واسعاً، بعرض الأمثلة الكثيرة التي تنبع من بيئة التلميذ.

أما في المدارس الثانوية فنرى كما تقدم أن يكون للقواعد درس مستقل تراعي فيه أن تكون الأمثلة مختارة من النصوص البليغة المتصلة بالحياة والبيئة، وأن تكون تعبيراً صادقاً عن موضوع من الموضوعات الحية التي تهم الطالب في حياته، وأن يكون للناحية التطبيقية أكبر قسط من مجهود المدرس، وقد ينجح درس القواعد، ونصل إلى الغاية المنشودة إذا اتجهنا به اتجاهاً عملياً بحتاً يدور حول حياة الناشئين في الحاضر والمستقبل، ثم تركنا الألغاز في الأسئلة التي يقصد منها تعجيز الطلاب، والتي لا تتصل من قريب أو بعيد بحياة التلاميذ، والتي لا يظن في يوم من الأيام أنهم سيستعملونها في حياتهم الخاصة مع الناس.

أجل يجب أن يكون درس القواعد في المدارس الثانوية وثيق الصلة بالأدب والحياة؛ فالأمثلة تكون من روائع النظم والنثر، ومن واقع الحياة التي يحياها التلاميذ، وأن تكون أول غاية يسعى إليها المدرس هي تذوق هذه الأمثلة. ثم تستنبط القاعدة بعد ذلك، وأن يسرع المدرس إلى التطبيق، بحيث يكون محور هذا التطبيق دائراً حول الأساليب، وبذلك يجمع المدرس بين تذوق الأدب، وفهم النصوص، وبين معرفة القاعدة.

ومن المبادئ المقررة في علم النفس أن القدرة على فهم الأمور المعنوية لا تأتي إلا متأخرة، ويتضح من هذا أن فهم القواعد وهضمها لن يكون في مرحلة التعليم الابتدائي، ولذلك نرى أن يبدأ بدرس المبادئ السهلة التي تساعد في تصحيح الجمل والعبارات التي في متناول تلاميذ هذه المدارس، ثم علينا أن نتدرج في تدريسها متبعين قاعدة الانتقال من السهل إلى الصعب، فيعرف التلميذ في المدرسة الابتدائية بطريقة سهلة موقع الكلمة في الجملة، ويعرف كيف يضبط الكلمات التي يقع فيها الخطأ كثيراً في مثل تلك السن، وذلك من غير دخول في التفصيلات التي لا لزوم لها، ويقتصر على المشهور من المرفوعات والمنصوبات والمجرورات والمجزومات، ثم علينا أن نتوسع في دراسة القواعد في المدارس الثانوية، مع حصر هذه الدراسة في الموضوعات السهلة.

ومازال التلاميذ إلى اليوم يدرسون أبواباً تضيع الكثير من وقتهم بدون جدوى؛ إذ ليس لها أثر عملي في الكلام، كمجموع التكسير وصيغ منتهي الجموع، وأوجه إعراب الاسم الواقع بعد "لاسيما" وبعض أبواب الصرف التي هي أولى بدراسات فقه اللغة. وقد يرمينا بعض المتحمسين للقواعد والمتعصبين لها بأننا نحاول إهمال الكثير من أبوابها، وفي ذلك ضعف للقواعد، وعجز لها عن القيام، ولكن ليطمئن هؤلاء المتحمسون فنحن أكثر تعصبا منهم، والفرق بيننا وبينهم أننا لا نتعصب تعصباً أعمى، وكل ما نسعى إليه أن نشعر الطالب بفائدة القواعد في الدراسة اللغوية،

وأن يكون ذلك إلا بأن تدرس له الأبواب التي يكون أثرها واضحاً ملموساً في تصحيح الكلام وترتيبه، حتى يقتنع كل الاقتناع بأهمية القواعد وفائدتها، ويقبل عليها مدفوعاً بعامل الرغبة في تصحيح أساليبه ونطقه.

ومازالت جمهرة المربين إلى اليوم تنادي بأهمية القواعد، وتحث على درسها لما لها من أثر كبير في دراسة اللغات، غير أنها تنادي إلى جانب ذلك بإتباع أمثل الطرق المؤدية إلى الانتفاع بها في الكلام. وقد سبق أن أوضحنا أكثر من مرة أن اللغة العربية ليست كغيرها من اللغات، فهي تمتاز بتلك القواعد الكثيرة الدقيقة، فإذا طالبنا بتدريس هذه القواعد، فإنما نطالب بها؛ لأنها مقدمة ضرورية لفهم أسرار تلك اللغة. ولقد أسأنا تدريس القواعد فيما مضى، حتى نفر منها التلاميذ، وكرهوا دراستها، وأبغضوا درس اللغة العربية كله، وليس الخطأ خطأ القواعد، ولكنه خطأ الطريقة التي اتبعت في تدريسها، وإذا كنا قد زللنا كثيراً من الصعوبات في الكتب التي ألفت حديثاً في القواعد، وراعينا فيها الدقة في حسن اختيار الأمثلة لفهم القاعدة، وجودة التمرينات التطبيقية فما زالت في حاجة إلى تهذيب جديد أوحت إليه التجارب، يتناول تصفية كتب القواعد في المدارس الثانوية من بعض الأبواب التي ليس لها أثر تهذيب عملي، أما كتب المدارس الابتدائية فقد روعي فيها السهولة ومستوى التلاميذ، وكثرة التمرينات والتدريبات، وقلة القواعد والاصطلاحات.

وينادي "لوك"[٨] بعدم تدريس القواعد للأطفال، ولكنه يقوم بتدريسها للشباب، وهم تلاميذ المدارس الثانوية، وهو يبني رأيه على أن التلاميذ في المدارس الابتدائية لا يستطيعون أن يدرسوا الأمثلة، ويناقشوها- إلا بعد أن يتعلموا أولا القراءة والكتابة والفهم.

وعلماء النفس يقولون: إن وحدة الفكرة ليست هي الكلمة، ولكنها الحكم الذي نأخذه من الجملة، وإذا فنحن لا نريد أن ندرس كلمات مفردة، ولكننا نريد أن ندرس جملا، ثم نحلل هذه الجمل، وهذا مما يتفق إلى حد بعيد مع الخطة التي نريدها اليوم لدرس القواعد في مدارسنا، ففي درس المفرد والمثنى والجمع مثلا يجب أن يتخذ المدرس الخطوات الآتية:

(١) مجموعة مكونة من أسماء مفردة مذكرة، يذكرها التلاميذ، ويكتبها المدرس بنفسه على السبورة.

(٢) مجموعة مكونة من أسماء مفردة مؤنثة يذكرها التلاميذ، ويكتبها المدرس بنفسه على السبورة.

(٣) يناقش التلاميذ في وضع أسماء المجموعة الأولى في جمل من إنشائهم، مع ملاحظة أن تكون مفردة مرة، ومثناة مرة، ثم مجموعة جموعا مناسبة مرة ثالثة.

(٤) يناقش التلاميذ في معنى المفرد والمثنى والجمع والمذكر والمؤنث.

---

(8) Lock.

(٥) يقوم المدرس بعمل تطبيقات مناسبة في الحال، ويصلح أخطاء الإجابة، مع ملاحظة ذكر الصواب في عدة أمثلة.

والغاية التي ننشدها هي أن نجعل دراسة القواعد دراسة عملية تطبيقية. ومما لاشك فيه أن دراسة القواعد –على هذا النحو العملي المفيد– تتيح للتلاميذ في المدارس المصرية فرصا واسعة لفهم اللغات الأجنبية، وهضم قواعدها. وقد ثبت الآن بما لا يدع مجالا للشك أن توفر التلميذ زمناً في مستهل حياته التعليمية على دراسة اللغة العربية على أحدث الطرق، والتفرغ لها يجعله في المستقبل مستعداً لإتقان اللغات الأجنبية.

دراسة اللغة دراسة عرضية

شغل درس القواعد أذهان المربين، وأخذوا يفكرون في كثير من الوسائل للتغلب على جفافه وصعوبته، وهو – وإن كان درساً جافاً– شديد الأهمية في دراسة اللغة، ولا يمكن أن تدرس لغة من اللغات من غير أن تؤسس هذه الدراسة على قواعدها. وقد امتازت اللغة العربية من بين كثير من اللغات بأنها لغة معربة، وقد أسرف العرب في بيان أحوال الإعراب وضبط قواعده حتى تولد من ذلك علم النحو؛ وكانت هناك مظاهر اشتقاقية في اللغة، فوضعوا من أجلها علم الصرف، على أن العرب أحياناً كانوا يطلقون على الاثنين علم النحو، وقد شاع هذا النحو وذاع، وسمى لشهرته علم العربية، وكثر فيه الجدل، وطال النقاش، وكثرت المسائل

الخلافية، وكانت للنحو مدارس مشهورة، فهذه مدرسة الكوفيين، وتلك مدرسة البصرة، ولكل مدرسة عدة طبقات من فطاحل العلماء، ثم هذا نحو البغداديين، وذلك نحو الأندلسيين، فاجتمعت من كل ذلك مادة غزيرة لعلم النحو، وحفلت كتبه بأمهات المسائل، واتسعت أبوابه اتساعاً كبيراً. كل ذلك ترك أثراً في القواعد التي ندرسها اليوم، ونحن وإن كنا الآن نقتصر من هذا النحو على قواعده السهلة، التي لها أثر مباشر في تصحيح الكلام، نرى أنه لما كان تحليلاً للكلام، وقانوناً يبين وظائف الكلمات والجمل والعلاقات التي بينها- كان ذلك مبعث الصعوبة، ومنشأ الجفاف، وعلى البغض والكراهية، ومن أجل ذلك كانت الحاجة ماسة إلى التفكير في تيسير النحو وتسهيله، وابتكار الطرق التي تجعل دراسته عملية مفيدة، وسائغة مقبولة لا تكلف فيها، بحيث يحبه التلاميذ، ويقبلون على درسه مسرورين، وكان في مقدمة الطرق الحديثة التي وصل إليها المربون اليوم أن تجعل دراسة القواعد دراسة عرضية كما تقدم؛ فلن يكون للقواعد درس مستقل في المدارس الابتدائية، وإنما يأتي عرضاً متصلا بالمحادثة تارة. وبالمطالعة تارة أخرى، وأن توجه أنظار التلاميذ إلى معرفة خصائص بعض الكلمات، وذلك بعد فهم الغرض الأول من الدرس، وأن تتجنب التعريفات والاصطلاحات العلمية بقدر الإمكان، أما في المدارس الثانوية فلا مانع من أن يكون للقواعد كما سبق درس مستقل، تستخدم فيه الطريقة الاستقرائية بأوسع معانيها، مع تحقيق الغرض الذي إليه قصد واضعوها، وهو الإكثار من عرض الأمثلة، فتعرض الأمثلة أولاً، ويراعي أن تكون أدبية ممتازة، تنطوي على كثير من

المعاني التي يحس التلميذ أن الإنسان محتاج إلى التعبير عنها، وأن توجه العناية إلى استخدام القواعد في الحديث والكتابة، وألا تكون الغاية استيعاب القواعد والتعريفات. ويجب أن يلاحظ في شرح الأمثلة ما يمكن أن تحمله من معان وتجارب، أما شرح اللفظ باللفظ فلا خير فيه. ويجب أن تكون العناية قوية بما بين التعبير والتفكير من صلة وعلماء النفس يقولون إن التعبير والتفكير مظهران لعملية عقلية واحدة، أما في درس البلاغة فالعناية بالأدب فيه واجبة، ولابد أن يهتم المدرس بجعل التلاميذ يتذوقون ما في الأفكار من سمو ودقة، وما في الأسلوب من جمال وروعة، يرجعان إلى التلاؤم التام بين اللفظ والمعنى.

ولكي ينجح المدرس في تدريس القواعد يجب أن تكون الأمثلة حية تثير في نفس التلميذ كثيراً من المشاعر والذكريات، وأن يكون لها صدى في نفسه، واتصال بتجارب قد لمسها بنفسه أو قرأ عنها.

وفي كثير من المدارس الابتدائية الإنجليزية تستعمل مجموعات من الكتب، يسميها بعضهم دروساً إنجليزية، وهذه الكتب كما رأيناها تبدو جميلة عند أول نظرة، ولكنها بعد البحث تتضح أنها لا تختلف كثيراً عن الكتب القديمة المشتملة على الإعراب والتحليل؛ فهي في الواقع كتب قواعد تشرح الأجزاء المختلفة للجملة، وتفسر العلاقات التي تتطلبها قواعد اللغة، وبالرغم من ذلك لا نستطيع أن ننكر مزاياها؛ فهي تعطي التلاميذ كثيراً من الفرص لاستعمال القواعد في أمثلة جديدة.

إن الطريقة التي جرت عليها هذه الكتب هي أحسن الطرق الآن، ومازلنا نؤمن بأن طريقة عرض الأمثلة الكثيرة التي تشتمل على كثير من تجارب التلاميذ، وشرحها شرحاً دقيقاً وافياً، بحيث يكون الغرض بيان ما فيها من معنى قوي، وإحساس جميل، وتجارب دقيقة، وخبرات واسعة، ثم بيان ما فيها من خصائص نحوية تكون عوناً على استنباط القاعدة ونحن لا نرى بأسا من استخدام هذه الطريقة في الفصول الراقية من المدارس الابتدائية، أي من السنة الرابعة مثلا، وأن تتبع في المدارس الثانوية على النحو الذي سبق بيانه.

ويجب أن يشعر المدرس حينما يعرض الأمثلة التي وصفناها سابقا أنه إنما يقصد أولا أن يدرس لتلاميذه كيف يعبرون عن مقاصدهم في الحياة تعبيراً صحيحاً قوياً خالياً من الخطأ النحوي، وأن القاعدة لم يقصد إليها إلا لأنها ستكون عونا للتلميذ على صحة التعبير، وتجنب الخطأ، وأن يجعل التمرين الشفهي والكتابي دائماً أساساً لتثبت القواعد، متجنباً سرد القواعد سرداً علمياً، مبتعداً عن ذكر الاصطلاحات إلا في الأحوال الضرورية.

وعلى المدرس الحازم أن يجعل نصب عينيه أن اللغة العامية تقاوم الفصحى مقاومة عنيفة في البيت والشارع وغيرهما، وأن العبء أمامه ثقيل جداً، وأن القواعد بالرغم من بعض الحملات التي توجه إليها مازالت ضرورية جداً. فليكن دائماً حذراً متيقظاً، جاعلا دستوره كثرة التمرين،

والتنبيه على الخطأ في وقته المناسب، وأن الغاية التي يسعى إليها هي تزويد التلاميذ بالعبارات الحية الصحيحة، فإذا اضطر إلى تصحيح الخطأ في التطبيق أو التعبير شفهياً أو كتابيا- رجع إلى القاعدة يستلهمها الصواب، وإلى الذوق يتخذه عونا على إصلاح فساد الأسلوب؛ ففي الإنشاء كثيراً ما يخطئ التلاميذ في الأفعال الخمسة، فلا يحذفون النون بعد الناصب أو الجازم، فإذا وجه المدرس أنظار تلاميذه إلى هذا الخطأ، وشفع ذلك بتمرينات تطبيقية شفهية على الأفعال الخمسة بلغ الغاية المنشودة من تجنب الخطأ في المستقبل في حذف نون الأفعال الخمسة بعد الناصب والجازم. وفي دروس المطالعة كثيراً ما ينسى التلاميذ أن جمع المؤنث السالم ينصب بالكسرة نيابة عن الفتحة، فإذا وجهنا أنظارنا إلى هذا الخطأ، وبينا لهم الصواب، وأكثرنا من تمرينهم على أن جمع المؤنث السالم ينصب بالكسرة نيابة عن الفتحة، فهنالك تثبت القاعدة في أذهانهم، ولا ينسون في المستقبل أن يفعلوا ذلك. وكثيراً ما يخطئون في الممنوع من الصرف، فيجرونه بالكسرة أو ينو نونه وهم يقرءون. فإذا فهمناهم بالأمثلة الكثيرة المحسة أن الممنوع من الصرف يجر بالفتحة نيابة عن الكسرة ولا ينون- استطاعوا أن يلاحظوا ذلك في عناية ودقة. ومن الأخطاء الشائعة بين التلاميذ الخطأ في نحو: (يفوزون المجدون)، فإذا عرفوا بالتمرين أن الفعل لا تلحقه علامة التثنية أو الجمع إذا كان للفاعل مثنى أو مجموعا- كان في إمكانهم أن يفهموا ذلك، وأن يطبقوه تطبيقاً صحيحاً في كتابتهم. ومن أخطائهم الشائعة أيضاً عدم حذف حرف العلة في الفعل المضارع المعتل

الآخر المجزوم. ومن الممكن أن يجمع المدرس هذه الأخطاء وأمثالها، ويشرحها لتلاميذه، ويبين صوابها شفهياً، ويكلفهم كتابة الصواب عدة مرات، فإن فعل ذلك أدى واجبه كاملاً.

ومما له أثر في درس القواعد خاصة، وفي دروس اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية عامة –أن يلتزم المدرسون الكلام باللغة العربية الصحيحة؛ فإنهم إذا راعوا ذلك بدقة بعثوا في تلاميذهم العناية بالتعبير الصحيح، والقدرة على التكلم بلغة صحيحة واضحة لا يشوبها الخطأ، ويتصل بذلك أيضاً تشجيع التلاميذ على القراءة والإكثار من حفظ العبارات الطريفة، والأساليب الرائعة، وأن يقيدوا في كل مناسبة في كراسة خاصة كل استعمال جديد يعرفونه، أو يقيدوا ألفاظا عربية من الألفاظ اللغوية الفصيحة، وبذلك يزداد متنهم اللغوي، وتتسع ثروتهم اللغوية. والمدرس الحازم هو الذي يسعى دائماً في نفع تلاميذه.

ومدرس اللغة القومية هو منشئ عقل الجيل، وأستاذ الثقافة التقليدية، فعليه يتوقف تكوين عقلية التلاميذ؛ وذلك لأن اللغة ليست ألفاظاً فحسب. وإنما هي أفكار ومعان مصوغة في قالب من الألفاظ، وإذا فواجب عليه أن يصلح كل خطأ يقع فيه تلميذه، وأن يكون مثله كمثل الطبيب الماهر الذي يلاحظ في دقة حالات مريضه، ويسجل كل حالة من هذه الحالات، ويصف لكل حالة ما يناسبها من طبه ودوائه الشافي، كذلك المدرس الماهر المحب لمهنته يلاحظ تلاميذه في عناية واهتمام مسجلا

أخطاءهم، عاملا في الوقت المناسب على إصلاحها، وليس هذا فقط، بل عليه ألا يتركهم حتى يطبع الصواب في أذهانهم. وليس يغيب عن بال مدرس اللغة العربية خطر اللغة العامية، فهو الذي يستطيع بمهارته ويقظته التامة أن يخلص تلاميذه من آثارها، بكثرة المحادثة، والإنشاء الشفهي، والقراءة النافعة، وكثرة التمرين على القواعد، والانتفاع بها انتفاعاً عملياً.

الطريقة الطبيعية والطريقة التربيبية في تعليم القواعد

يرى علماء التربية أن الطفل يستطيع أن يستعمل لغة آبائه وأجداده من غير حاجة إلى السؤال عن معنى كلمة من الكلمات، ومن غير حاجة إلى البحث في المعجم عن معنى لفظ من الألفاظ، وأن في استطاعة الطفل أن يعرف معاني الكلمات من غير معجم، وفي استطاعته أن يتعلم استعمال القواعد من غير دراسة مبكرة لها، إذا كانت لغة آبائه وأجداده صحيحة، وفي هذه الحال يمكنه أن يتعلم القواعد من غير دراسة كتب خاصة بها، يمكنه أن يتعلمها عرضا من حيث لا يشعر أنها قواعد.

ولكي نتجنب حرب الكلام بين المربين في دراسة القواعد أو عدم دراستها دعنا نسمي الطريقة العرضية في تعليم القواعد بالطريقة اللاشعورية أو الطبيعية، ونسمي دراسة القواعد بطريقة منظمة مقصودة بالطريقة التربيبية. ولنذكر الفرق بين هاتين الطريقتين: الطريقة الطبيعية والطريقة التربيبية فنقول إن بينهما فروقاً كثيرة منها:

(١) الأولى سهلة والثانية صعبة.

(٢) الأولى تستخدم في كل مرحلة من مراحل النمو العقلي، والثانية لا تستعمل إلا في المراحل الأخيرة فقط.

(٣) الأولى تستعمل بسرعة وسهولة، والثانية تستعمل ببطء وتردد.

(٤) الأولى ترفع اللغة بطريقة آلية، والثانية تعطل عادة التكلم.

(٥) الأولى تجعل العقل حرا في تحديد المعنى، والثانية تلهي العقل عن المعنى، وتجعله يفكر في التعبير.

ومن المحال أن نتكلم أي لغة بالقواعد وحدها، سواء أكانت اللغة قومية أم أجنبية؛ فإن القواعد تعوق الانتباه، وتجعله مضطرباً، وتحتاج إلى وقت طويل لاستعمالها والانتفاع بها؛ ففي الوقت الذي يتذكر المتكلم القاعدة ينسى الشيء الذي يريد أن يقوله. وفي الحديث السريع تأخذ الكلمات أشكالها الطبيعية، وتقع في مواضعها الملائمة بالطريقة التي اعتادها المتكلم.

وحينما يكبر التلميذ تكسب الطريقة التربيبية قوة، ويكون لها أثر، ويمكنها أن تساعد الطريقة الطبيعية بنجاح، فلا اعتراض على تعليم القواعد للكبار، وإصلاح الأخطاء لهم بالرجوع إلى القواعد، ولكن مع صغار التلاميذ يمكننا أن نقول إنه لا فائدة مطلقاً من تعليمهم القواعد ومبادئها في الطفولة؛ لأنهم لا يستطيعون فهمها، ولا يمكنهم استعمالها في طفولتهم، فتلاميذ المدارس الابتدائية لا يمكنهم هضم القواعد، وإذا فهموها فإنهم لا يستطيعون استعمالها، فمن الخير أن تدرس القواعد بطريقة

عرضية طبيعية لا شعورية في المدرسة الابتدائية، وأن تعلم بطريقة تربيبية مقصودة في المدرسة الثانوية وما في مستواها، حيث يستطيع التلاميذ فهمها والانتفاع بها؛ ومراعاتها في كتاباتهم وقراءتهم ومحادثتهم.

موازنة بين الطريقة القديمة والطريقة الحديثة في تعليم القواعد

من المقرر أن الطفل في أول مراحل النطق بألفاظ اللغة يلجأ إلى المحاكاة؛ فهو يسمع الكلمات المفردة والجمل السهلة والمركبة من أبويه وذويه، ثم يحاكيهم ويحاول أن ينطق بالكلام مثلهم، وهو بفطرته يستعمل هذه الكلمات والجمل السهلة، من غير أن يحتاج إلى تفسير أو شرح، ومن غير أن يركن إلى المعجم يستشيره في فهم ما يستغلق عليه من معاني الكلمات، فهو ينطق بالألفاظ بالمحاكاة، ويفهم معانيها بالموازنة والاستنباط بطريقة سهلة كالتنفس، وهذا عمل يمكن أن نسميه عملاً لا شعورياً، يقوم به الطفل من غير عناء، فإذا كان الطفل على هذه الصورة يفهم معاني الكلمات، من غير امتحان المعجم أفلا يكون من الأجدر بنا أن نعلمه استعمال القواعد، من غير أن يدرس تلك القواعد دراسة مبكرة، ونعرض عليه تلك الصور الجافة من أبوابها المختلفة؟ فإننا بذلك نزرع في نفسه مختارين كراهة اللغة، والنفور منها، واستثقال درسها؛ لذلك يرى المربون اليوم أن تعلم القواعد عرضا من حيث لا يشعر التلميذ.

ومن الموازنة بين الطريقة القديمة التي تتبع اليوم في تدريس القواعد، والطريقة الحديثة التي تسمى الطريقة اللاشعورية، أو الطريقة الطبيعية،

يتجلى أن الثانية أجدى وأنفع في تعليم القواعد للمبتدئين، وإتقان اللغة. وسنضع أمام القارئ شيئاً من الفروق الدقيقة من هذه الموازنة زيادة على ما تقدم:

(١) الطريقة الحديثة تستخدم في كل مرحلة من مراحل النمو العقلي، وأما القديمة فلا تستخدم إلا في المراحل المتأخرة.

(٢) الطريقة الحديثة تجعل العقل حراً في تحديد المعنى، وأما القديمة فإنها تعوق العقل عن فهم المعنى، وتجعله ينصرف إلى التفكير في التعبير وكيفية تكوين الجملة.

ولعل هذا مما دعا أحد المصلحين الاجتماعيين في هذا العصر إلى أن يقول: إن القارئ في اللغة العربية يفهم ليقرأ، وفي اللغات الأخرى يقرأ ليفهم، والباعث له على هذا القول أنه رأى أن سلطان القواعد وتأثر المتعلم بها يجعلانه يخشى أن يتعثر في النطق، ويخطئ في تطبيق القاعدة على الكلام، فيضطرب تفكيره؛ لأنه في الوقت الذي يتذكر فيه القاعدة خشية الوقوع في الخطأ عن التكلم ينسى ما يريد أن يقوله، ويفوته كثير من المعاني والأفكار.

وفي الحديث السريع تأخذ الكلمات أشكالها الطبيعية المناسبة، وتقع في أمكنتها الملائمة بالطريقة التي اعتادها المتكلم. ومن الواضح أن محاولتنا إصلاح الأخطاء في القواعد بالقواعد نفسها طريقة غير مثمرة؛ لأنها وضع للطريقة التربوية ضد الطريقة الطبيعية، وهذا شبيه بمعارضة قوة صناعية ضعيفة لقوة طبيعية غالبة. ولسنا نذهب بعيداً؛ فهؤلاء المعلمون اليوم

يستخدمون ما نسميه الطريقة الاستقرائية، وهي المؤسسة على خطوات "هربارت" الألماني في التفكير، فهم يعرضون الأمثلة، ويناقشونها ويستنبطون منها الخصائص والمميزات ثم القاعدة، ومن ذلك يتبين أن اللغة قد اتخذت أساسا لتعليم القواعد، غير أن المعلمين الذين فتنوا بهذه الطريقة قد نسوا الغرض الذي يرمي إليه واضعوها، وهو اتخاذ الأمثلة الكثيرة الحية، التي تحيط بحياة التلميذ، وتتصل بحاضره ومستقبله، وبما يدور حوله من شئون. نسوا هذا الغرض، وتكلفوا الأمثلة البتراء، التي لا تحمل غرضا، ولا تصور شيئاً من حياة التلميذ.

منهاج القواعد

إن دراسة الأسلوب العربي دراسة فنية تتطلب دراسة القواعد. وهناك خلاف كبير بين رجال التربية والتعليم في القدر الملائم الذي يجب أن يزود به التلاميذ في المدارس الابتدائية والثانوية من القواعد. ونحن نعلم أن القواعد عرض، وأنها وسيلة لا غاية في نفسها، وأن اللغة جوهر وأسبق في الوجود من قواعدها. ولابد من معرفة الجوهر قبل أن نبحث في العرض.

وقد حدث تغيير كبير في منهاج القواعد؛ فقد غير وعدل وهذب أكثر من مرة. وقد كان أحياناً يغير قبل أن يجرب، وقبل أن تثبت التجربة ملاءمته أو عدم ملاءمته، حتى صار الآن سهلاً سائغاً يستطيع التلاميذ إدراكه وفهمه. ولا ننكر أن هناك أبواباً يمكن الاستغناء عنها كأوزان المصادر وعملها، وعمل بعض المشتقات، على أن تترك دراسة كل باب

من أبواب النحو والصرف بالتفصيل والدقة لمن يريد التخصص في اللغة العربية. وإن حصة واحدة لا تكفي لدراسة القواعد والتطبيق في المدارس الثانوية دراسة مثمرة نافعة. ولا عجب إذا اضطر المدرس في التدريس إلى اتباع طريقة لا تحقق الغاية المرجوة من الثقافة العربية. ولا غرابة إذا صارت القواعد عبئاً ثقيلاً على الطلبة لا يحملهم على استذكارها غير الامتحان.

طريقة تدريس القواعد

أولاً: يناقش التلاميذ نقاشاً عاماً به يشعرون بأن هناك صلة بين ما درسوه والدرس الجديد، ويجب أن يذكر المدرس أن طلبة المدارس الثانوية قد درسوا مبادئ القواعد، ودربوا على النحو في المدارس الابتدائية للانتفاع بما درسوه قبل بدء الدرس الجديد.

ثانياً: يدون أمثلة فصيحة مشوقة مختارة من بيئة التلميذ على السبورة، ويجب أن يفهم التلاميذ معانيها قبل المناقشة فيها.

ثالثاً: يناقش التلاميذ في هذه الأمثلة نقاشاً فنياً يدعوهم إلى معرفة خصائص كل مثال، ثم يوازن بين كل مثال وغيره من الأمثلة، حتى يتمكن التلاميذ من معرفة الصفات المشتركة بين الأمثلة جميعها. وينبغي أن يعطي التلاميذ الفرصة في الاعتماد على أنفسهم في هذه الملاحظات، وأن يكون المدرس بمثابة الناصح المرشد.

رابعاً: بعد أن تستنبط القاعدة يشجع المدرس التلاميذ على صياغتها في عبارة واضحة قصيرة ويدونها على السبورة.

خامساً: بعد أن يفهم التلاميذ القواعد يعرض عليهم المدرس تطبيقاً شفوياً يحملهم على التفكير حتى تثبت القاعدة في أذهانهم.

التطبيق على القواعد

إن درس القواعد يمكننا من معرفة الأحكام العامة، ودرس التطبيق يمكننا من الانتفاع بهذه الأحكام. فلا حياة للقواعد بغير التطبيق، ولا فائدة من القواعد إذا لم يكن الانتفاع بها. وبدروس التطبيق يستطيع المدرس الماهر أن يبعث النشاط في تلاميذه، ويربي فيهم الملاحظة، ويساعدهم على زيادة ثروتهم اللغوية.

ولكي تثمر دروس التطبيق الثمرة المرجوة يجب أن يراعي فيها ما يأتي:

(١) أن تكون الأمثلة حسنة الاختيار، فصيحة العبارة، سهلة التركيب، مستمدة من الأدب والنصوص والمحفوظات والمطالعة.

(٢) أن يكون هناك تنويع في التطبيق، ولا يكون كله إعراباً، وأن يدعو التلاميذ إلى التفكير.

(٣) أن يكون خالياً من الألغاز، والتكلف والتصنع، والغموض، ويتطلب التكوين والابتكار، ويعود التلاميذ التفكير فيما يعرض لهم من الأمور.

(٤) أن يكون التطبيق متصلا بجوهر القاعدة، غير مقصور على الشواذ والمشكلات الدقيقة في القواعد.

طريقة تدريس التطبيق

(١) يطبع التطبيق ويوزع على التلاميذ، أو يدون على سبورة إضافية، وينتفع بما في كتب القواعد المقررة من تطبيقات، ويعتمد على التلاميذ في حلها في الفصل وخارجه.

(٢) يناقش التلاميذ في القاعدة أو القواعد التي تتصل بالتطبيق، ثم يطالبهم المدرس بقراءة التمرينات وحلها، ويوضح لهم ما صعب عليهم عندما يشعرون بالصعوبة وحاجتهم إليه.

(٣) يجيب التلاميذ عن التمرينات في الكراسات.

(٤) يمر المدرس بينهم ليرشد من يحتاج إلى الإرشاد، ويساعد من يحتاج إلى المساعدة، ويفهم التلميذ خطأه إذا أخطأ. ويدعوه إلى إصلاح هذا الخطأ بنفسه.

الفصل الخامس

علوم البيان

الثقافة العربية اللغوية ترمي إلى تكوين الذوق الأدبي لدى الطلاب، وهذا يستلزم إدراك الطالب للأسلوب العربي من حيث أداؤه للمعاني، وما يجري عليه علماء اللغة وأرباب الفصاحة من أساليب التعبير، كما يستلزم تدريب الطلبة تدريباً كافياً على محاكاة هذه الأساليب؛ حتى يؤثروا في كتابتهم وخطابتهم وتكلمهم ما كان فصيح العبارة، جيد السبك، وأن يبتعدوا عما كان سوقياً مبتذلاً أو حوشياً مهجوراً من الألفاظ.

وقواعد علم البيان تبصر الطالب بالأساليب المتنوعة التي تؤدي بها الفكرة الواحدة، وتوضح له متى يحمل بالكاتب أو المتكلم أن يترك الحقيقة ويذهب إلى التشبيه أو الكناية، وتبين له تلك المحسنات التي يفكر فيها علماء اللغة ليكون كلامهم أوقع في النفس، وألذ في السمع.

فعلم المعاني يبين الخصائص التي يجب أن يجري عليها الأسلوب العربي ليكون الكلام مطابقاً لمقتضي الحال، وعلم البديع يكشف عن بعض الوجوه والمزايا التي يعمد إليها أساطين الفصاحة من أهل اللغة ليزداد بها الكلام روعة وجمالا.

وليس معنى هذا أن مجرد الإلمام بعلوم البلاغة وقواعدها يمكن الطالب من الافتنان في أساليب التعبير فيصير كاتباً مجيداً، أو خطيباً مفوها، أو شاعراً مبدعاً، فإن هذا لا يتهيأ لأمرئ إلا بعد إدامة النظر في

كتب الأدب، ودراسة آثار العرب، ونقد الشعر وتحليله، ودراسة النثر الفني ومحاسنه، وأن يؤتى مع هذا كله حظا من الذوق السليم، وقسطا من الحس الصافي. وإنما تعد هذه القواعد موازين صحيحة يعرف في ضوئها مواطن الحسن في الأسلوب العربي عند تحليله ونقده مما يساعد في تكوين الذوق الأدبي. ولا يمكننا أن ننسى أن هذه الدراسة الفنية تزيد في المادة اللغوية للطالب، وتربي فيه روح النقد، وتعوده الدقة في القول، والدقة في التعبير.

نشأة علوم البيان:

إن البحث في إعجاز القرآن كان الباعث الأول للنقد الأدبي؛ ففي صدر الدولة العباسية اشتعلت نار الجدل بين العلماء والفقهاء في سر إعجاز القرآن. وقد أدى هذا الاختلاف إلى البحث في كلام العرب وتحليله، وتدوين مزاياه وخصائصه، وإلى اختلاف العلماء في الفرق بين الشعر القديم والحديث، وأيهما أفضل من الآخر، وهل ترجع روعة الكلام إلى اللفظ أو إلى المعنى أو إليهما معا؟

وإن نظرة واحدة إلى كتاب الصناعتين العسكري، أو البيان والتبيين للجاحظ، أو مؤلفات ابن المعتز وابن قتيبة لجدير أن توضح لك أن طريقة السلف كانت طريقة تحليل ونقد أدبي؛ فقد حلل المتقدمون ونقدوا قبل أن يضبطوا هذه القواعد أو يعرفوا صيغها وأسماءها، فكان عملهم أدبياً خالصاً، ونقداً محضاً.

ثم أتى بعد هؤلاء في القرن الخامس الهجري أبو بكر عبد القاهر الجرجاني فألف كتابيه الثمينين المعروفين: "دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة" جمع فيهما ما استخلصه العلماء من قبله من مميزات الأسلوب العربي، ويعمله هذا جمع بين النقد الأدبي وتحديد قواعد البلاغة.

ثم جاء أبو يعقوب يوسف السكاكي في القرن السابع، ووضع كتابه في البلاغة وهو: "مفتاح العلوم"، وفصل علوم البيان والمعاني والبديع بعضها عن بعض، وكانت عنايته بوضع الحدود والرسوم وضبط القواعد والتعريفات أكثر من عنايته بالنقد الأدبي.

ثم أتى بعد هذا عصر اختفى فيه الروح الأدبي، روح النقد والتحليل، وقصر فيه العلماء جهدهم على شرح العبارات الغامضة للمتقدمين، فظهرت الشروح والحواشي والتقارير. فأنت ترى من هذه الخلاصة الموجزة أن المتقدمين من علماء البلاغة كانوا يختلفون في طريقتهم وغايتهم وأسلوبهم عن المتأخرين؛ فطريقة المتقدمين كانت تعني بتكوين الذوق الأدبي، وتربية الذوق اللغوي، والأخذ بيد الباحث، والسير به في التحليل والنقد حتى يلمس ويرى مميزات الكاتب، أو الشاعر، وخصائص الشعر أو النثر، ويحس الموطن الذي يبدو فيه الحسن أو القبح في التعبير من غير تفكير في الحد أو التعريف. أما طريقة المتأخرين فكانت تعني كل العناية بتحديد مسائل العلوم، ووضع القواعد والتعريفات، وشرح المصطلحات لينتفع بها الباحث عملياً، ويطبقها على ما يدرسه من الشعر والنثر.

طريقة التدريس:

لا نبالغ إذا قلنا إن فنون البلاغة أو علوم البيان تعد بحق جزءاً من الأدب. ولا خطأ إذا قررنا أن فنون البلاغة هي دراسة الأدب دراسة فنية كلها نقد وتحليل. بهذا يمكننا أن نقول إن النصوص الأدبية النثرية والنظمية التي يدرسها الطلبة تعد من أمثل الفرص لدراسة علوم البلاغة ومعرفة قواعدها وتعريفاتها، فينبغي أن يأتي المدرس بالنص الأدبي أو القطعة الأدبية البليغة، سواء أكانت قديمة أم حديثة، شعرية أم نثرية، مطبوعة أم غير مطبوعة، ثم يكلف الطلبة قراءتها، ويسألهم في مفرداتها الصعبة، وعباراتها الغريبة؛ حتى يفهموا معانيها، ثم يناقشهم في المعنى العام الذي يؤخذ من القطعة؛ للتحقق من فهمهم للنص أو القطعة التي يدرسونها، ثم يلفت أنظارهم إلى الناحية البلاغية الفنية فيها، وإلى أسلوب الشاعر أو الكاتب أو الخطيب، موضحاً لهم أسباب العدول عن الحقيقة إلى المجاز أو التشبيه، موازنا بين هذا الأسلوب وذاك، ويستمر مع الطلبة في النقاش حتى يتحقق أنهم قد لمسوا ما في العبارة من روعة، وما في الأسلوب من حسن أو جمال، ثم يتدرج مع الطلبة في الحوار والأخذ والرد؛ حتى يستنبط منهم القاعدة أو التعريف، ويزودهم بالصيغ البلاغية، والمصطلحات الفنية التي وضعها علماء البلاغة.

ولكي تثبت القواعد والتعريفات البلاغية في أذهانهم يجب أن يزود المدرس الطلبة بعد هذا بتمرينات كثيرة، وصور متنوعة من العبارات

البليغة، المنثورة والمنظومة، ويكلفهم نقدها نقداً أدبياً، وتحليلها تحليلاً بلاغياً، واستنباط ما فيها من النكات البلاغية على ضوء ما درسوه وفهموه من قواعد البلاغة وأصولها.

ويجب أن نذكر أنه ليس الغرض من دراسة علوم البيان حفظ قواعدها للنجاح في الامتحان، بل الغرض تكوين الذوق الأدبي، وتهذيب الذوق اللغوي لدى الطالب. لهذا يجب أن نعني بفهم القطعة وتحليلها أكثر من عنايتنا بالتعريفات والرسوم والقواعد.

ومن العجب أن نستخرج كل الأمثلة والشواهد التي نأتي بها من الشعر القديم والنثر القديم، ولا نفكر في استخراج أمثلة من الأدب الحديث، مع أن فيه ذخيرة أدبية عظيمة يستطيع أن ينتفع بها الطلبة في دروس البلاغة، وهي سهلة الفهم، قريبة المنال، غير بعيدة عن الأذهان.

ولا يمكننا أن ننسى أن من أمثل الفرص في دراسة البلاغة العناية بالموازنة الأدبية بين شاعرين من الشعراء أو أديبين من الأدباء، أو خطيبين من الخطباء، بحثا فكرة واحدة في أساليب مختلفة، بشرط أن يعطي الطلبة الفرصة في أن يستقلوا بأنفسهم بالموازنة والمفاضلة في الأسلوب، والعبارة، واللغة، والأفكار، والخيال، والشعور، والجمال، والذوق، والنقد، بعد أن يحسوا بهذا كله بأنفسهم.

وتعد دراسة النصوص الأدبية والمحفوظات تمهيداً لدروس البلاغة. ويجمل بالمدرس أن يختار أمثلته البلاغية التي يمثل بها في دروسه من

النصوص التي درسها الطلبة أو حفظوها في دروس الأدب أو المطالعة والمحفوظات.

ولكي ينجح المدرس في تدريس فنون البلاغة يجب أن يكون أديباً، كاتباً أو شاعراً -إذا أمكن- متمكناً من الأدب العربي في جميع عصوره؛ حتى يستطيع بذوقه الأدبي، وإحساسه الشعري، وقدرته البيانية النقد والتحليل، والموازنة بين الصور المختلفة من كلمات البلغاء، وأساليب الشعراء.

الفصل السادس

التهجي والإملاء

إن التهجي والإملاء من الفنون التي تساعد على صحة الكتابة وما التهجي إلا تدريب الذاكرة؛ حتى نتذكر صور الكلمات حينما نحتاج إلى استعمالها في كتابتنا، في الإملاء أو الإنشاء أو الرسائل أو غيرها. وبالتمرين على كتابة الكلمات صحيحة عدة مرات تثبت صورها في الذهن، بحيث يستطيع الإنسان أن يتهجاها، ويكتبها صحيحة حينما يشاء.

طريقة التهجي والإملاء:

لكتابة الكلمات على وجهها الصحيح، يجب:

أولاً: أن يمرن التلميذ على محاكاة الكلمات التي يراها، وكتابتها صحيحة، حتى تثبت في ذهنه.

ثانياً: إعادتها من الذاكرة، حتى يستطيع أن يكتبها صحيحة من غير إجهاد، فليس للهجاء قواعد ثابتة دائماً. وإنما يعلم بالمحاكاة والتمرين، وتكرار الكلمات حتى تثبت أشكالها في نفس التلميذ، غير أن هناك قواعد إملائية لكتابة الهمزات والألفاظ اللينة يمكن معرفتها بالتدريج في الوقت الملائم.

طريقة التدريس:

إذا عرفنا ما تقدم فالطريقة العامة التي نقود بها الطفل لمعرفة التهجي والإملاء سهلة جداً؛ ففي السنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية

يمكن تمرين التلاميذ على نقل جمل قصيرة، وكتابتها بدقة، والانتباه إلى كتابة كل كلمة وتهجيتها، ثم الاختبار في هذه الجمل وفي كلماتها. فإذا كررت هذه الكلمات والجمل عدة مرات تثبت في ذهن التلميذ. ومن السهل أن يطالع التلاميذ المبتدئون في درس المطالعة قطعة من القطع، ثم يكلفوا نقلها في حصة الإملاء، وبذلك يستعملون أكثر من حاسة من الحواس، وتثبت أشكال الكلمات في أذهانهم، من حيث لا يشعرون؛ لكثرة المرانة والتكرار. وإذا عرف التلميذ كيف يكتب جملة مكونة من كلمتين في اليوم كتابة صحيحة استطاع أن يكتب مجموعة كبيرة من الكلمات والجمل بعد سنتين من الدراسة؛ فبالتكرار المستمر، وبالمطالعة والكتابة، وحسن الاختيار –يتمكن التلميذ من معرفة أشكال الكلمات الإملائية بطريقة عملية، فيطالب بتهجية الكلمات ثم كتابتها، ولا يكتب إلا ما يقرأ، ويفهم. وبهذه الوسيلة تتاح له الفرصة الكافية، لرؤية صور الكلمات والجمل وقرأتها وتهجيتها، وكتابتها وتكرارها، فترسخ في ذهنه.

الإملاء:

بعد السنتين الأولى والثانية ينتظر من التلميذ أن يكتب من الذاكرة ما يملى عليه كتابة صحيحة، محاكياً ما تعلمه من قبل، ويجب ألا يبدأ بكتابة الإملاء من الذاكرة، حتى تتسع معلومات التلاميذ. ويرقى مستواهم في الناحية الإملائية، وتكون لديهم ثروة من الألفاظ الصحيحة، وقدرة على الكتابة. وفي السنة الثالثة يمكن التدرج بإملاء قطع ملائمة على

التلاميذ، بعد أن يعرفوا ما فيها من الكلمات والجمل الصعبة من حيث الهجاء والمعنى.

ومن السهل أن تقرأ القطعة على التلاميذ، ثم يطالبوا بتهجية الكلمات الصعبة فيها. ثم تعرض عليهم؛ لنظروا إليها بضع دقائق، ثم تحجب عن أنظارهم وتملى عليهم. فمن المهم أن يعتادوا كتابة الكلمات صحيحة حتى لا يتأثروا بالخطأ، وبدلا من أن نعرض التلاميذ للحدس والتخمين، والوقوع في الخطأ في هجاء الكلمات يحسن أن ننصح لهم بترك فراغ للكلمات التي يجهلون هجاءها الصحيح. ويحسن من وقت لآخر أن يعطي التلاميذ قطعة غير منظورة، تمرينا لهم على الاعتماد على أنفسهم في الإملاء. وبالمجهود الذي يبذله التلميذ في تحري صحة هجاء الكلمات، ومعرفة كتابتها من الذاكرة، يقوى من حيث لا يشعر. وبالقطع غير المنظورة التي تملى على التلاميذ أحياناً في السنة الثالثة، يبدو للمدرس والتلميذ مقدار ما بلغه التلميذ من النجاح في معرفة الكلمات الصعبة.

الهجاء الشفوي:

كثيراً ما يعتمد بعض المدرسين على تعويد التلاميذ تكرير الحروف التي تتكون منها الكلمات، على زعم أن ذلك يثبت صور هذه الكلمات، في أذهانهم، فيتجهون معا مثلا كلمة سماء قائلين: س، م، ا، ء عدة مرات، أو يتجهون من الإنجليزية كلمة sky مرددين حروفها s. k. y عدة مرات. والحق أن في هذه الطريقة تشويشاً على أذهان التلاميذ، وخير منها أن يرى

التلاميذ الكلمة، ويتأملوا في الحروف التي تتكون منها، ويكتبوها عدة مرات. فترديد الكلمات شفوياً عدة مرات، من غير كتابة لها، مضيعة للوقت.

وليتذكر المدرس أن المهارة العملية في أي عمل من الأعمال لا تكتسب بمجرد الكلام عنه، بل تكتسب بالمرانة والتدريب، وتجربة هذه الأعمال بممارستها زمناً كافياً، ولذلك يجب أن يعتمد في تعليم الإملاء على الطريقة العملية، وتجتنب الطريقة الآلية لقلة جدواها، وما فيها من تضييع الوقت على غير طائل.

ومن الخطأ أن يعد الهجاء غاية في ذاته، مع أنه وسيلة لصحة الكتابة، حتى تصبح الكتابة سهلة وعادية. وهناك قواعد إملائية يجب على كبار التلاميذ معرفتها، بالموازنة بين الكلمات بعضها وبعض، بحيث يعرفون بكثرة الأمثلة متى تكتب الهمزة على ألف، ومتى تكتب على ياء، أو واو، أو مفردة، وهذه القواعد تساعدهم في كتابة الكلمات التي تعرض لهم كتابة صحيحة. ويجب ألا تكون لهذه القواعد الإملائية دروس خاصة بها، مقصورة عليها، بل ينبغي أن تكون دراستها عرضية، بأمثلة تعرض عليهم من حين لآخر.

وإن قراءة الكتب خير وسيلة للتقوية في الكتابة الإملائية، ومعرفة صحة الكلمات. وليس من الحكمة أن نعلم طفلا هجاء كلمة غريبة لن يحتاج إلى كتابتها مطلقاً. وينبغي تشجيع الأطفال، وتعويدهم استعمال

المعاجم الصغيرة لمعرفة هجاء أي كلمة يريدون استعمالها في كتابتهم، أو يشكون في صحتها، أو يريدون الوقوف على معناها؛ فتعويد التلميذ استعمال المعجم له فوائد كثيرة في توضيح معاني الكلمات، ومعرفة هجائها الصحيح، وفي جعل الهجاء متصلا بالتعبير عن الأفكار الحقيقية.

وإن التلاميذ الذين يقرؤون كثيراً يندر خطؤهم الإملائي؛ فبكرة القراءة يرتفع مستوى التلاميذ في الإملاء. ويختلف التلاميذ في قدرتهم على التهجي كما يختلفون في ذاكرتهم وقدرتهم على التذكر؛ فهذه قد يكون قوى التذكر لما يسمع لأن ذاكرته سمعية، وذاك قد يكون قوي التذكر لما يرى لأن ذاكرته بصرية، وذلك قد يتذكر بطريقة آلية كالإعادة والتكرار. فلكي ترسخ الكلمات في أذهان التلاميذ ينبغي أن نتبع كل الوسائل الممكنة لترسخ الكلمات في أذهان التلاميذ؛ بأن نشجعهم على النظر إليها، وقراءتها، واستماعها، وكتابتها، وتكرارها. وفي كثير من المدارس الإنجليزية الابتدائية يخصص نصف ساعة في الأسبوع للقواعد الإملائية.

ومن الخطأ أن يقصر المدرس أسئلته على التلاميذ الفائقين فيطالبهم دائماً بتهجي الكلمات الصعبة؛ لثقته بأنهم يعرفونها ومن المحال أن يخطئوا فيها، بل الواجب أن يعطي كل تلميذ حقه، ويعمل كل وسيلة ليساعد كل تلميذ على انفراد، ويرشده إلى أخطائه، ويعطيه ما يلائمه من المفردات والتمرينات لإعادتها وتكرارها. وخير مرشد للمدرس في معرفة ما يحتاج إليه كل تلميذ أن يختار له الكلمات التي أخطأ فيها في الإملاء أو الإنشاء،

ويفهمه صوابها، ويكلفه إصلاحها بنفسه. ومن المستحسن أن يكلف كل تلميذ كتابة الكلمات التي أخطأ في كتابتها وتهجيتها في قائمة في كراسة الأعمال اليومية، لكتابتها وإعادة الصواب عدة مرات؛ حتى يستطيع أن يكتبها صحيحة ولا يخطئ في كتابتها مرة أخرى.

وبمعرفة هجاء الكلمات التي يستعملها التلاميذ، والعناية بإصلاح الغلطات، والدقة في الكتابة، ومعرفة القواعد الإملائية- تقل الغلطات بالتدريج في الإملاء والإنشاء. وقد يخطئ التلميذ في كتابة كلمات عادية سهلة؛ لضعف سمعه، أو رداءة نطق المدرس، أو عدم فهم المعنى.

والمدرس الماهر لا يجد صعوبة في تعليم التلاميذ القواعد الإملائية عرضاً بطريقة منظمة كلما سنحت الفرصة. ولسنا في حاجة إلى أن نقول إن الوقت الذي يقضيه المدرس مع تلاميذه في تهجية كلمات قليلة الاستعمال، ثقيلة على السمع، صعبة التهجي، لا تسمع إلا في حصة الإملاء، ولا ترى إلا في كتب الإملاء، يفرضها المدرس على التلاميذ بطريقة آلية مملة- هو وقت ضائع، ومجهود ضائع، من المدرس والتلاميذ.

ولا شيء يدعو المدرس إلى القلق إذا وجد بعض تلاميذه ضعافاً في الهجاء والإملاء؛ فبتفهيم كل منهم الصواب على انفراد، وتشجيعه على استعمال أكثر من حاسة؛ بأن يكلفه النظر إلى الكلمة، وقراءتها، وكتابتها عدة مرات كتابة صحيحة حتى ترسخ في نفسه صور الكلمات، ويستطيع

أن يكتبها صحيحة، ويدرك صوابها أو خطأها بمجرد النظر إليها– بذلك كله يتقدم الضعاف.

وبالإملاء نعود التلاميذ الإصغاء، والانتباه، والدقة في الكتابة، ونستطيع أن نحكم على مقدرتهم في هجاء الكلمات.

ومع كبار التلاميذ يحسن ألا نملي القطعة عليهم كلمة كلمة، بل جملة جملة، أو عبارة عبارة، ولا نذكر الجملة أو العبارة إلا مرة واحدة؛ حتى نعود التلاميذ بالتدريج الانتباه والإصغاء والكتابة بمجرد السماع. وإذا لم يسمع التلميذ كلمة من الكلمات ترك لها مكاناً خالياً. وحينما يقرأ المدرس القطعة بعد أن يمليها يستطيع التلميذ أن يكتب الكلمات التي تركها. ويجب أن نعود التلاميذ بالتدريج مراعاة علامات الترقيم في أثناء الكتابة.

تصحيح الإملاء:

إن الكلمات التي يخطئ التلاميذ في كتابتها، يجب أن يعرفوا سبب الخطأ فيها، وأن يعرفوا صوابها، ويكرروه عدة مرات، حتى لا يقعوا في الخطأ مرة أخرى. وإذا كثر الخطأ في القطعة وجب تكليف التلميذ إعادتها مرة أو أكثر. ويجب من حين لآخر أن يعطي التلاميذ بعد القطع الإملائية مفردات من الكلمات التي وقع الخطأ فيها من قبل، على أن يراعي في الكلمات التي يتغير هجاؤها بتغير إعرابها، أن تعاد في جملها السابقة.

الفصل السابع

الخط العربي

تدريس الخط:

من الغلطات الشائعة في المدارس نسيان بعض المدرسين أن الخط وسيلة من وسائل التعبير، وعده غاية في ذاته، كما يعدون خطأ الهجاء أو الإملاء غاية في ذاته، والحق أنه وسيلة للكتابة الصحيحة كذلك.

والمعروف أن التلميذ يأتي من الروضة أو المدرسة الأولية إلى المدرسة الابتدائية وهو يستطيع الكتابة بسهولة؛ فقد تعلم من قبل مبادئ الخط، والواجب هنا أن نعمل لتحسين خطه. والخط فن جميل من الفنون العملية اليدوية. ويمكن أن تكسب المهارة فيه بالمرانة، والإرشاد، والمحاكاة، والنقد التعليمي كأي فن من الفنون. فهو يحتاج إلى تمرين التلميذ على الكتابة، ومحاكاته أستاذه في كتابته، ونقد أستاذه له إذا أخطأ.

وبزيادة العناية بالتصحيح، وعناية التلميذ بالكتابة، وكثرة التدريب والمرانة– يمكن علاج ما نشاهده من رداءه في الكتابة بين تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية.

والخط يحتاج إلى سهولة ووضوح في النماذج. والطريقة السديدة أن نبدأ بالسهل، ونتدرج في الصعوبة، وأن يبذل التلاميذ الجهد في محاكاة النموذج وتقليده، مع عناية المدرسين بحصص الخط، وعدم تحويلها إلى حصة قواعد؛ حتى يجد التلميذ وقتاً كافياً لإجادة الكتابة، وإتقان هذا الفن

الجميل. وبطول المرانة والتدريب يحسن خط التلميذ بالتدريج، ويستطيع أن يكتب بسرعة ووضوح مع الجودة والإتقان.

وضع النماذج:

يجب أن يوضع النموذج مع المبتدئين على الدرج، حتى يكون قريباً من التلميذ، فتتضح له دقائقه، ويستطيع محاكاته في شكله وجماله، وتقليده في طريقته، حتى يصل إليه تماما، أو إلى ما يقرب منه في الجودة. ويجمل بالمدرس أن يكتب للتلاميذ صورة من النموذج على السبورة، ليساعدهم في محاكاته، ويشرح لهم الخطوات التي يتبعها في أثناء كتابته، ويبين لهم طريقة كتابة كل حرف؛ وكل كلمة، وكيف يتصل بعض الحروف ببعض في الكلمة الواحدة، مع مراعاة السهولة في الشرح، حتى يشعر التلاميذ أن من السهل محاكاة النماذج المطبوعة.

ويحسن مع صغار الأطفال استعمال أقلام الرصاص في الكتابة؛ لأنها أسهل من أقلام الحبر. وأفضل من هذه وتلك في رياض الأطفال، وفي السنة الأولى من المدارس الابتدائية الكتابة على ألواح (الإردواز) بالأقلام الخاصة بها. ويجب أن يعني المدرس عناية تامة بإرشاد التلاميذ إلى الطريقة الصحيحة لإمساك القلم، حتى يعتادوها من الصغر؛ فتسهل عليهم الكتابة، ويحسن خطهم.

وليس من المستحسن أن يكلف صغار التلاميذ الكتابة مدة طويلة، بل يحسن أن تتاح لهم الفرصة للراحة من حين لآخر. ويستطيع المدرس أن

يستغل فرصة راحتهم في شرح الأخطاء الشائعة بينهم على السبورة، وإعادة شرح الحروف والكلمات الصعبة مرة بعد أخرى، أما مطالبة التلميذ الصغير بالاستمرار في الكتابة خمساً وأربعين دقيقة، طول الحصة، فهو تكليف خارج عن طاقته. والواجب أن تتاح للأطفال بعد كتابة كل سطر فرصة للراحة، والإصغاء إلى إرشاد المدرس وتوجيهه، وبذلك يمكن الجمع بين الكتابة والإرشاد والراحة. وفي وقت الكتابة ينبغي أن يمر المدرس بينهم ليرشد كلا منهم إلى صواب خطته الكتابي، وإلى طريقة إمساك القلم، وتحريكه على الوضع الصحيح.

وضع الجسم:

يجب من أول الأمر أن نعني بملاحظة الجلسة الصحية في دروس الخط، فنكلف التلاميذ أن يجلسوا معتدلين، وأجسامهم مستقيمة معتدلة على المقاعد، وأقدامهم مثبتة على سطح الأرض، بحيث لا يحني التلميذ ظهره إلى اليمين ولا إلى الشكال، ولا يسمح له بالانحناء على الدرج، حتى لا يقوس ظهره، ويضعف بصره. وبالمرانة المستمرة يستطيع التلميذ أن يعتاد هذه الجلسة الصحية، فيكتب وهو معتدل، ونظره بعيد عن الأوراق.

تسطير كراسات الخط:

يجب أن يتدرج مع الأطفال في التسطير، بأن يكتبوا الكلمات أولا في مربعات، ثم يكتبوا الجمل في مستطيلات، ثم يكتبوا في النهاية على

الأسطر، دون حاجة إلى مربعات أو مستطيلات. وبالتدرج وطول المرانة يسهل عليهم أن يكتبوا كتابة جيدة من غير سطور.

وفي السنوات الأولى من المدارس الابتدائية، يحسن أن يكتب النموذج أولا، ثم تصور الحروف بالنقط في سطر؛ ليمرن التلميذ يده على هذه الحروف أو الكلمات المنقوطة، ثم بترك سطر آخر بدون تنقيط؛ ليمرن التلميذ يده فيه على الكتابة وحده، غير معتمد على شيء آخر سوى نفسه. ويجب ألا نساعده كثيراً؛ حتى لا يعتاد الاعتماد على غيره، كما ينبغي أن نكثر من إرشاده إلى صواب الخطأ، وتوضيح الصعب من الحروف أو الكلمات؛ حتى يسهل عليه أن يحاكي النموذج، ويكتب كتابة جيدة، مع مراعاة التوسط في حجم الكتابة، وملاءمته ليد التلميذ، وترك مسافة بين كل سطر وآخر تسمح بالكتابة من غير تضييق، مع المحافظة على جمال صورة الخط، وحسن شكله في كل نوع من أنواعه: الرقعة والنسخ والثلث.

ولكسب المهارة في الكتابة يجب أن نكلف التلميذ تكرير ما يكتب، مع مراعاة التحسين والإجادة، بحيث يكون السطر الثاني أحسن من الأول، والثالث خيراً من الثاني، وهكذا، وتكون الصفحة الثانية أحسن من الأولى، والثالثة خيراً من الثانية، فإذا نظرنا إلى كراسة التلميذ شعرنا بالتحسن المتدرج فيها، ولمسنا الفرق بين كل سطر وسابقه، وكل صفحة وما قبلها. وبالمثابرة على هذه الطريقة يعتاد التلميذ الكتابة بسهولة

وإتقان، ويستطيع أن يصل الحروف بعضها ببعض، مع المحافظة على جمال الشكل، وتوافر الانسجام.

تحليل أشكال الحروف:

في أثناء كتابة النموذج يجب على المدرس أن يرى التلاميذ كيف يبدؤون بكتابة الحرف، وكيف ينتهون منه، وكيف يسيرون في رسمه من البدء إلى النهاية، بحيث يرى التلميذ كل جزء من أجزاء الحرف وهو يكتب على انفراد أولاً، وفي الكلمة ثانياً. وبعد المرور بين التلاميذ يستطيع المدرس أن يأمرهم بوضع الأقلام، والكف عن الكتابة، والنظر إلى ما يرشدهم إليه على السبورة من صواب أخطائهم. ويجب ألا نبالغ في التدقيق والتحليل، فلا نقول إن هذا الجزء مكون من نقطة أو نقطتين، أو أربع نقط، أو أكثر أو أقل؛ فإن ذلك يدعو إلى التهويش على ذهن التلميذ، وقد يدخل على نفسه اليأس من الإجادة. والمهم أن يراك التلميذ وأنت تكتب على السبورة الحرف في بدئه، وفي وسطه، وفي نهايته، ويرى كيف تحرك يدك بالحكك على السبورة، فترقق جزءاً وتغلظ آخر، أو تحني هذا وتعتدل بذاك، مع شرح موجز لما تكتب في أثناء الكتابة. ومن الواجب أن تكتب الكلمة أولا أجزاء متفرقة، ثم تكتب ثانياً متصلة الأجزاء دفعة واحدة.

إصلاح الخطأ:

في الوقت الذي يبدأ فيه التلاميذ بكتابة السطر– يجب أن يمر المدرس بينهم؛ ليرشد كلا منهم إلى صواب خطئه في كتابته، ويشجع من

يستحق التشجيع منهم. ويكفي أن يرى كل تلميذ كتابة حرف أو حرفين في السطر الواحد، حتى لا يتسرب اليأس إلى نفسه. ويجب التنويه بمن يبذل جهداً من التلاميذ، ويظهر انتباها للشرح، وعناية بالكتابة، حتى ولو لم يصل إلى درجة الجودة؛ فالمهم أنه يحاول الإجادة، ويبذل في سبيلها جهده، ولا ننسى أن للتشجيع أثراً كبيراً في النهوض بالتلاميذ.

وبعد أن يرى كل تلميذ خطأه الفردي، ويرشده إلى صوابه، يستطيع المدرس أن يرشد التلاميذ جميعا على السبورة إلى صواب الأخطاء الشائعة بينهم، وإلى الحروف والكلمات التي لحظ أنها صعبة عليهم. وبتعويد التلميذ الانتباه إلى النموذج قبل الكتابة يمكن التدرج في التحسين، حتى يصل إلى درجة الجودة.

وبعد أن يجيد التلاميذ الكتابة بأقلام الرصاص، يمكن البدء في تعويدهم الكتابة بالمداد والأقلام، مع التشديد عليهم في المحافظة على نظافة أصابعهم وأيديهم، وكراساتهم وأدراجهم وملابسهم. وقد يشعر التلميذ في أول الأمر بصعوبة المحافظة على النظافة التامة، ولكن بالتدريب وطول المرانة يمكنه أن يعتاد الكتابة بهذه الأقلام مع النظافة والإتقان.

ومن الأغراض التي يجب أن نرمي إليها في دروس الخط عند استعمال النماذج والأمشق جودة الكتابة ونظافتها، مع السرعة، وحسن الانسجام في شكلها العام. ولا بأس من مساعدة التلاميذ بتنقيط الحروف في السنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية، أما في السنتين الثالثة والرابعة فيجب

أن يعودوا الكتابة بمحاكاة النموذج الذي على السبورة، أو النموذج الذي في المشق، دون استعانة بالحروف أو الكلمات المنقوطة. ويمكن التدرج في التحسين بالمرانة والاستمرار، ونقل القطع الإملائية في السنوات الأولى من السبورة أو كتب المطالعة، وبالإرشاد المستمر، وباستعمال النماذج، وحث التلاميذ على محاكاتها، ووضعها أمام أعينهم للنظر إليها دائماً قبل الكتابة، فتشرح الحروف والكلمات على السبورة أولا، ثم يكتب النموذج أمام التلاميذ كاملا، ثم يكلفون كتابته في الكراسات بعد ذلك.

التمرن على الكتابة:

إن المرانة على الكتابة هي الوسيلة الوحدة لتحسين الخط. وليس الغرض مجرد الكتابة كيفما كانت. ولكن الغرض الحقيقي هو المحاكاة، وتدريب اليد على الكتابة بسهولة وسرعة وإتقان، فإذا بلغ التلاميذ هذه الدرجة أمكننا أن نقول إننا قد وصلنا إلى تحقيق الغرض من دراسة الخط.

وفي كل من دروس الخط يجب أن نعني أتم العناية بالنظافة، وحسن النظام والمحافظة على الجلسة الصحية. والمفروض أن نصل إلى إجادة الخط في المدارس الابتدائية؛ حتى تكون كتابة التلاميذ في المدارس الثانوية جيدة؛ فنوفر وقت الخط لننتفع به في مادة غيره.

وبعد أن يجيد التلاميذ الكتابة على الأسطر، يجب أن ندربهم على الكتابة دون أسطر، حتى يجيدوا تلك الكتابة مع السرعة والإتقان، والمحافظة على جمال المنظر العام.

وفي الخطوط الإفرنجية نبدأ بالكتابة بين سطرين، حتى يجيد التلاميذ هذا النوع من الكتابة، ثم ننتقل إلى كراسات ذات سطر واحد لاستعمالها في الكتابة. وبعد إجادة استعمالها، يجب تمرينهم على الكتابة في كراسات غير مسطرة، قبل أن يترك التلاميذ المدرسة الابتدائية، مع المحافظة على استقامة الأسطر في سرعة وإتقان. ومن الخطأ أن نظن أن السرعة تعوق الجودة أو تنافيها، فمن الممكن أن نعود التلميذ وندربه على أن يكتب سريعا مع المحافظة على الإجادة والانسجام. ومن السهل الوصول إلى هذه الدرجة من الإجادة والسرعة بطول المرانة، حتى تصبح كتابة التلاميذ في جميع الكراسات مثل كتابتهم في كراسات الخط من حيث الجمال والجودة.

الفصل الثامن

التعبير أو المحادثة والإنشاء

كيف يتعلم الطفل اللغة الصحيحة؟

حينما نفكر في تعلم اللغة، وكيف يتعلم الطفل اللغة الصحيحة، والكلام الصحيح، نجد الطفل الذي يبلغ عمره خمس سنوات يستطيع أن يتكلم لغة آبائه وأجداده، بسرعة ودقة أكثر من رجل أجنبي مثقف قضى كثيراً من وقته في تعلم قواعد لغة أجنبية مع أن معلومات الطفل محدودة، وأفكاره قليلة. وحينما نتذكر قدرة الطفل على التكلم بلغة آبائه وأجداده وهو صغير نعجب لأثر القوة الطبيعية في تعلم اللغة.

والآن نسأل كيف يتعلم الطفل اللغة الصحيحة والكلام الصحيح؟

والجواب بإيجاز ودقة أنه يتعلم اللغة الصحيحة بالطريقة التي يتعلم بها الكلام؛ فهو يتعلم الكلام واللغة بمحاكاته الكبار – الذين يعيشون معه– في حديثهم وكلامهم؛ فإذا كانت لغتهم صحيحة كانت لغته صحيحة، وإذا كانت لغتهم عامية كانت لغته عامية مثلهم. وإذا كانت لغتهم صحيحة كانوا نماذج حسنة له؛ وإذا كانت لغتهم عامية كانوا نماذج قبيحة له. فالطفل في طفولته كالببغاء في تعلم الكلام يحاكي ما يسمعه حتى يكسب اللغة ويتعلمها، ولكنه في محاكاته ليس كالببغاء في كل شيء. وليست المحاكاة هي الطريقة الوحدة لتعلم اللغة، فالعقل البشري للطفل – ولو أنه لم ينضج– يستطيع أن يحاكي كما يستطيع أن يبتكر، فالطفل

الصغير أحيانا قد يستعمل كلمات لم يسمعها مطلقاً، وقد يكون جملا ويبتكرها من نفسه. وإذا سمعت لغة الأطفال سمعت العجب العجاب، وسمعت عبارات لم يسمعوها من غيرهم، ولم يحاكوا فيها أحداً. وهناك أمثلة كثيرة للغة الأطفال، وتعبيرات خاصة بهم، فالطفل يكسب اللغة بالسمع والمحاكاة، ويتدرج في الكسب حتى تتكون لديه ثروة لغوية، فيستعملها استعمالا صحيحاً إذا كان قد سمعها صحيحة، ويضع الاسم في موضعه، والفعل في موضعه، وكل كلمة في موضعها، ويرتب الجملة كما سمعها. فهو يعرف اللغة في طفولته كما يعرف أباه حين يراه قبل أن يذكر علامة واحدة من العلامات التي تميزه، وكما يستطيع أن يمشي قبل معرفة الأشياء التي تحرك أعضاءه. فإذا اعتاد الطفل أن يسمع لغة صحيحة أمكنة أن يقول لك إن هذه العبارة صحيحة أو غير صحيحة، ولو أنه لا يستطيع أن يذكر لك السبب. وإذا حاولت أن يذكر لك السبب في صحة هذه الجملة أو عدم صحتها لا يستطيع أن يقول لك أكثر من أن هذه الكلمات تسمع صحيحة أولا تسمع صحيحة.

ولدى الطفل قدرة عجيبة على معرفة معاني الكلمات الجديدة وتعلمها؛ فالغلام الذكي لديه ثروة من الكلمات والعبارات هي خلاصة لغة آبائه وأجداده. وفي استطاعته أن يستعملها وهو غلام من غير حاجة إلى السؤال عن معنى كلمة، أو البحث في المعجم عن معنى لفظ من الألفاظ، ومن غير أن يحاول معرفة الاستعمال الصحيح لكل كلمة أو عبارة.

وبالمحاكاة يستطيع أن يتعلم نطق الكلمات والألفاظ، والموازنة والاستنباط يمكنه أن يعرف معانيها.

وكنا نتمنى أن تسود اللغة العربية في المحادثة والكلام في البيت والمدرسة والمجتمع، حتى يستطيع الأطفال بالمحاكاة أن يتكلموا اللغة العربية الصحيحة من الطفولة؛ فبالمحاكاة يستطيعون أن يتعلموا اللغة الصحيحة، وبالمحاكاة يتكلمون اللغة العامية، فإذا سمعوا لغة صحيحة من الطفولة حاكوها، وإذا سمعوا لغة عامية قلدوها. والصواب في نظر الطفل هو التعبير الذي يسمعه ويسمعه كثيراً، فإذا كررت العبارة أمامه عدة مرات ثبتت في ذهنه بالتكرار المستمر، سواء أكانت صواباً أم خطأ؛ لأنه يحاكي ما يسمع من غير نظر إلى صواب أو خطأ، ومن غير تفكير في الصواب أو الخطأ. ولا ينتبه إلا إذا وجد هناك شيئاً يخالف ما اعتاد أن يسمعه. فالطفل يحاول أن يحاكي الكلمات والعبارات التي يستعملها غيره أمامه، ويحاول على الدوام أن يجعل لغته قريبة من المستوى الذي يسمعه يوما بعد يوم. وبالتمرين تثبت العادات اللغوية التي يستعملها في نطقه، سواء أكانت حسنة أم قبيحة.

وهناك فرق كبير في اللغة بين تلميذ عاش في بيئة تتكلم اللغة العامية وتلميذ آخر عاش في بيئة تتكلم اللغة السليمة. وبالتصحيح الدائم، وقليل من القواعد، والتدريب المستمر، والإكثار من قراءة اللغة الصحيحة تحسن لغة التلميذ، فالمسألة مسألة عادة، واللغة التي يعتادها التلميذ في طفولته

يمكنه أن يستعملها وهو غلام؛ فللمنزل والشارع أثر كبير في لغة الطفل، والمدرسة تتسلم التلميذ، فإذا كانت لغة المنزل والشارع سليمة كانت لغة المدرسة سليمة. وإذا كانت لغة المنزل والشارع عامية فعلى المدرسة تقويمها وتهذيبها وإصلاحها وتصفيتها مما فيها من الخطأ. وللمدرس أثر كبير في النهوض بلغة التلميذ.

المحادثة

تعد المحادثة الخطوة الأولى في معرفة اللغة العربية. وفي المرحلة الأولى من الدراسة يذهب الطفل إلى روضة الأطفال، أو إلى المدرسة الأولية حيث يتعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب، ويكسب كلمات جديدة، وعبارات جديدة، ولغة لا نبالغ إذا قلنا أنها جديدة، هي لغة المدرسة التي تختلف عن اللغة العامية التي اعتاد سماعها في المنزل. فالطفل يعرف لغة أبويه أولا، وهي لغة محرفة أو عامية. فإذا ما أتى إلى المدرسة تكلم هذه اللغة، وبدأ يتعلم التهجي والمطالعة، حتى يستطيع قراءة الكتب العربية التي وضعت للأطفال، فيجد لغة الكتب غير لغة المنزل. وهذه المرحلة أصعب المراحل في تعليم اللغة العربية، لأن الطفل يجد نفسه بين لغتين: لغة الحديث، ولغة الكتابة والقراءة.

فلكي نعلم الطفل التحدث باللغة العربية يجب أن نعوده التكلم والتحدث بحرية ووضوح، ونشجعه على التكلم، ونعطيه الفرصة في المحادثة الحرة مع المدرس أو مع أخواته من التلاميذ، مهما يكن الكلام الذي

يتكلمه في البدء، لنشجعه على التكلم، ونقضي على ما يشعر به من خجل حينما يتكلم أو يتحدث.

ولتشجيع الأطفال على المحادثة يجب أن تكون هناك صور وكتب مصورة في المدارس تدعو إلى الأسئلة والنقاش بين الأطفال، فيسأل التلاميذ المدرس ما يشاؤون من الأسئلة، ويسأل بعضهم بعضا؛ حتى نعرف مواطن الضعف في حديثهم أو تفكيرهم، ونتعرف ميولهم ورغباتهم. وإذا كانت الصور والكتب المصورة قليلة في رياض الأطفال أو المدارس الأولية والابتدائية ففي استطاعة كل مدرسة أن تستعير من الأخرى ما تشاء، وتبادل هذه الصور والكتب، فيحدث التنويع في عرض الصور مع مراعاة الاقتصاد في النفقات.

وليس في الاستطاعة مطالبة التلاميذ في رياض الأطفال أو في السنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية بتوزيع العبارات وتغييرها؛ لأنهم في هذه المرحلة لا يستطيعون التعبير عما في أنفسهم، ولكن في استطاعتنا أن نعود التلاميذ في حصص المحادثة والتعبير إعادة القصة التي سمعوها، أو الحديث الذي سمعوه، بالعبارة التي طرقت آذانهم. وحينما نأنس فيهم القدرة على التنويع في التعبير، والتنويع في العبارة، يمكننا أن نمرنهم بالتدريج على تنويع العبارة وتغييرها.

والغرض الرئيسي من التمرينات على المحادثة ووصف ما يشاهدون من طيور وحيوان وصور، وأشياء محسة، والإخبار عن الحوادث التي

حدثت، أن نعود الأطفال التعبير الصحيح باللغة الصحيحة، ونزودهم ببعض الكلمات والتعبيرات التي تلائم طفولتهم. فإذا عودناهم التعبير عما في أنفسهم بغير خجل، وشجعناهم على التكلم استطاعوا بعد سنة أو سنتين التحدث بلغة سهلة عما يدور بخلدهم من الأفكار؛ والتعبير عنها بعبارة سليمة.

وقد مضى الوقت الذي كان يظن فيه أن النظام المدرسي هو السكون المطلق، والهدوء التام في فصول المدرسة، وكل ناحية من نواحيها. فالمربون اليوم ينادون بإعطاء الأطفال الحرية في التكلم، والحرية في السؤال والحوار. فلكي نقضي على لكنة الأطفال، ونعودهم التعبير والكلام، ينبغي أن نسمح لهم في الفترات التي بين الحصص بأن يتحدث كل منهم مع الآخر، بحيث إذا بدأ الدرس والعمل بدأ النظام والنشاط، وبدأ العمل المنظم.

والمهم أن نعطي الأطفال الفرصة الكافية للتكلم في دروس المحادثة، ونحيى فيهم الرغبة في التكلم، والتعلم والتمثيل، بالتعبير الحر في محادثة حرة؛ حتى نعلمهم التحدث بلغة سليمة، والتعبير عما لديهم من الأفكار بعبارة صحيحة.

فإذا عنينا بدروس المحادثة والقصص والأناشيد والتمثيل في رياض الأطفال، والسنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية استطعنا أن نزيد الثروة اللغوية لدى الطفل، واستطاع الطفل في هذه المرحلة أن يتكلم بلغة عربية سهلة، ويفهم باللغة العربية الملائمة له. فالأطفال المصريون قابلون

للتعلم، مستعدون للنهوض بلغة بلادهم إذا وجدوا الفرصة. وفي استطاعتهم أن يتكلموا لغة واحدة صحيحة في البيت والمدرسة إذا عنينا العناية التامة باللغة القومية.

النطق الصحيح:

في دروس المحادثة يجب أن نشجع التلاميذ على كثرة التكلم باللغة الصحيحة، حتى يعتادوا النطق الصحيح، ونقضي على اللغة العامية المسيطرة عليهم في البيت والمدرسة والمجتمع. وبالمحادثة الشفوية الطبيعية نستطيع بالتدريج أن نعودهم حسن التعبير، وسلامة النطق في دروسهم. ولن يستطيع المدرس في البدء إصلاح كل عبارة يخطئ فيها التلميذ، ولكن بالتدريج يستطيع التغلب على ما يعترضه من الصعوبات التي يجدها في اللغة العامية المسيطرة على أحاديث الأطفال. ولرفع مستواهم والسير بهم إلى المستوى الذي ينشده ننتظر منه أن يكون يقظاً في إصلاح لغة الأطفال، وأن يبذل جهداً كبيراً للنهوض بهم، وتعويدهم النطق السليم، بمجهوده الشخصي، ومعاونة زملائه مدرسي المواد المختلفة على التكلم باللغة العربية في تدريسهم. ولا يمكننا أن ننكر أن للغة العامية خارج المدرسة أثراً سيئاً في لغة التلاميذ داخل المدرسة؛ فهم يقضون خارج المدرسة وقتا أكثر من الوقت الذي يقضونه بها، ويتكلمون باللغة العامية مقداراً أكبر مما يتكلمون فيه باللغة العربية، فالصعوبة واضحة، والمشكلة ظاهرة أمام مدرس اللغة العربية.

وإذا عمم التعليم ارتفع المستوى العام للشعب، وارتفع مستوى اللغة التي يتحدث بها الشعب، وارتفع مستوى لغة الأطفال في بيوتهم ومجتمعاتهم. ولن يتحقق هذا مع الأسف إلا بعد عشرات السنين. فالأطفال بفطرتهم يحاكون اللغة التي يسمعونها من الآباء والأمهات والخدم؛ فكما تكون لغة البيئة المنزلية التي يعيش فيها الأطفال تكون لغتهم؛ فإن كانت صحيحة كانت لغتهم صحيحة، وإن كانت عامية كانت لغتهم كذلك.

ولكي نساعد الأطفال على التحدث، والإخبار، والمحادثة الحرة، وإعادة القصة التي يسمعونها، ينبغي أن نتدرج في الإصلاح، واختيار الأوقات الملائمة لإصلاح الغلطات في المحادثة، فلا تقطع عليهم سلسلة تفكيرهم بالإصلاحات اللغوية الكثيرة التي نقوم بها. وإذا كان هناك ألفاظ يصعب على الأطفال نطقها استطاع المدرس أن ينطقها أمامهم مراراً، ويطالبهم بإعادتها وتكريرها، حتى يستطيعوا نطقها نطقاً صحيحاً.

لهجات الأطفال:

إن كل طفل يستعمل اللهجة التي يسمعها في بيته وفي البيئة التي تحيط به. وتختلف لهجة الطفل باختلاف البيئة التي يعيش فيها؛ فلهجة الطفل في بني سويف والفيوم والمنيا وأسيوط غير لهجته في قنا وأسوان، ولهجته في قنا وأسوان تختلف عن لهجته في القاهرة، ولهجته في القاهرة تخالف لهجته في الشرقية.. وهكذا. والمدرس مطالب بإصلاح اللغة العامية، وإصلاح لهجات الأطفال وصقلها، وتحويلها كلها إلى لغة عربية

سهلة سليمة، فالصعوبة أمام المدرس أن لغة المحادثة في البيت غير لغة الكتابة والقراءة في المدرسة. فالطفل المصري يجد في المدرسة لهجة غير اللهجة التي عتادها، ولغة غير اللغة التي تعلمها، فهو يختلف عن الطفل الإنجليزي الذي لا يجد فرقا بين اللغة التي تعلمها في البيت واللغة التي يقرأها في الكتاب، ويسمعها في المدرسة.

فينبغي أن يجعل المدرس اللغة العربية نصب عينيه دائماً، ويعمل للنهوض بها، مهما تكن المادة التي يقوم بتدريسها. ولا نريد بهذا أن نتعمق في اللغة التي نعلمها للطفل، أو نتكلف في تعليمه، ولكننا نريد أن نرفع مستواه في اللغة العربية حتى يستطيع أن يفهمها بسهولة.

التعبير والمحادثة في المدرسة الابتدائية:

ينتقل التلميذ من روضة الأطفال أو المدرسة الأولية إلى المدرسة الابتدائية وعمره سبع سنوات أو أكثر، فيعطي في السنة الأولى من المدارس الابتدائية دروسا في المحادثة، فيتحدث في موضوعات تتصل ببيئته وحياته المنزلية أو المدرسية، وأعمال الطفولة، حتى يعتاد التعبير عما لديه من الأفكار والتجارب.

وفي استطاعة التلاميذ في المرحلة الأولى أن يذكروا لك قصة سمعوها، أو يصفوا لك منظراً شاهدوه، أو حادثة مرت بهم. ومن المستحسن أن تجعل المحادثة شفوية في النصف الأول من السنة الدراسية، حتى تمرن ألسنتهم على الكلام، وكتابية في النصف الثاني من السنة في الوقت الذي

نأنس فيه من التلاميذ القدرة على الكتابة. وما دام التلاميذ يستطيعون الكتابة بسهولة وسرعة يمكننا أن نشجعهم على الكتابة والتعبير عما في أنفسهم من غير أن نرهقهم.

وكما أن التمرن على لعب المعزف يساعد الطفل في كسب المهارة، كذلك التمرن على التعبير الشفوي والكتابي يساعده على التعبير عما في نفسه من الأفكار. والتلميذ بفطرته يجد لذة وسروراً في الكتابة على الورق، وينبغي الانتفاع بهذه الرغبة الفطرية الطبيعية في الكتابة، حتى نمرنه تمريناً كافياً، ونشجعه على الكتابة الصحيحة، مع حسن الخط والعناية بالنظام.

وفي هذه المرحلة من مراحل التعليم يجب أن نعني كل العناية بالمحادثة الشفوية والإنشاء الشفوي، حتى نفهم ألسنة التلاميذ، وننمي القوة الخطابية لديهم، حتى يستطيعوا أن يتحدثوا ويتكلموا كلاماً منطقياً مرتبطاً بعضه ببعض، فإذا ما طولبوا بالكتابة استطاعوا أن يدونوا حديثهم كتابة حتى يعتادوا التعبير عن أفكارهم بعبارة فصيحة.

وإننا ننتظر من التلميذ في هذه المرحلة أن يستطيع بالتدريج وصف ما رآه، وما سمعه، وما درسه، والتكلم شفوياً مدة أكثر من المدة التي كان يتكلمها وهو في الروضة، ويجب أن نعوده ربط أفكاره وعباراته بعضها ببعض، حتى تكون القطعة منسجمة والحكاية متصلة الأفكار يدعو بعضها بعضا.

وخير وسيلة للنهوض بالتلميذ في التعبير الإنشائي أن نشجعه على أن يذكر لنا بالتفصيل معنى القطعة التي قرأها، أو القصة التي سمعها؛ فإن إعادة ما فهمه أو ما قرأه أو ما سمعه بالتفصيل تمرين على التعبير.

وليس من المستحسن في الإنشاء ذكر أسئلة تتطلب إجابة موجزة عن درس من الدروس، فذكر كلمة أو عبارة للإجابة عن سؤال من الأسئلة لا يشجع التلميذ كثيراً على التعبير. لهذا نرى تجنب هذه الأسئلة والأجوبة في الإنشاء. ولا بأس من الاستعانة بهما في المطالعة لمعرفة مدى ما قرأه التلميذ أو ما فهمه.

ولا شك أن من الصعب على المدرس في الفصول المملوءة بالتلاميذ إعطاء فرصة كافية لكل طفل في التمرن الكافي على التعبير الشفوي، ولكن في استطاعة المدرس أن ينتفع بكل فرصة تعرض له في أي درس من الدروس لتمرين التلاميذ على التعبير شفويا عما لديهم من الأفكار. وهناك تلاميذ موهوبون يستطيعون أن يسترسلوا في التعبير. فيصفوا لك منظراً من المناظر، أو رحلة من الرحلات، أو يقصوا قصة من القصص، أو يتكلموا ارتجالياً عن موضوع من الموضوعات، فيجذبوا قلوب المستمعين من إخوانهم.

وحينما يقرأ الفصل أو جماعة منه كتاباً من الكتب أو موضوعاً من الموضوعات ينبغي أن يطالب التلاميذ عند الانتهاء من القراءة بذكر ما

فهموه، وشرح ما قرأوه، ونقد ما سمعوه، ويشجعوا على إبداء ما يرونه من الملاحظات.

وهناك تلاميذ بطيئون في التعبير، يتعثرون في الكلام، ويتلعثمون في الحديث حينما يطالبون بالتكلم في موضوع من الموضوعات، فهؤلاء التلاميذ يجب أن يمرنوا في جماعات صغيرة على التمثيل والتكلم شفوياً في الوقت الذي يختاره المدرس لهم. والتلاميذ بفطرتهم يميلون إلى التمثيل، ومن الواجب الانتفاع بهذا الميل الفطري، وتشجيعهم على تمثيل بعض القطع التي درسوها لإعطائهم فرصة في التعبير.

ومن الخير أن ننتفع بنظم التعليم الفردي في تدريس اللغة العربية؛ بأن نقسم الفصل إلى جماعات، ونكلف كل جماعة عملا من الأعمال، فيعمل المدرس أحياناً مع جماعة من الفصل، بدلا من أن يعمل مع الفصل كله في وقت واحد. والمحادثة الشفوية والمطالعة والإنشاء الشفوي خير وسيلة لتمرين التلاميذ على فهم اللغة العربية، وتعويدهم التعبير عما في أنفسهم.

منزلة التعبير بين فروع اللغة العربية

ليس بين فروع اللغة العربية مادة تعد بحق نتيجة للثقافة اللغوية مثل مادة التعبير أو الإنشاء؛ فهي الغاية من دراسة فروع اللغة العربية، وهي الغرض الأسمى من الثقافة الأدبية. ولا فائدة من دراسة لا تمكن الإنسان من التعبير عما في نفسه في عبارة عذبة، وأسلوب جميل.

ولا نبالغ إذا قلنا إن فن الإنشاء أو القدرة على التعبير ثمرة من ثمرات التربية العامة. وإن المدرس في درس التعبير يجب ألا يفكر في قدرة التلميذ على حسن التعبير فحسب، ولكن يجب أن يفكر كذلك في إصلاح طريقة تفكيره وتجاربه في الحياة، ووجدانه وعواطفه، وشخصيته ومواقفه.

طريقة تدريس المحادثة أو التعبير في المدارس الابتدائية

في السنتين الأولى والثانية من المدارس الابتدائية يبدأ التلاميذ بدروس المحادثة في موضوعات سهلة، حول حيوان من الحيوانات المعروفة، أو طائر من الطيور المألوفة، أو قصة من القصص، أو حادثة من الحوادث التي تحدث لهم. واختيار هذه الموضوعات المتصلة ببيئتهم، والواقعة في حيز إدراكهم يساعدهم على التحدث والتعبير عنها بسهولة؛ فإن الحقائق إذا كانت واضحة معروفة، أمكن التعبير عنها بجمل سهلة قصيرة؛ ولذلك يجب أن تكون الدروس في المرحلة الأولى من المحادثة دروساً عملية، فإذا فتح المدرس باباً أو نافذة أو أخذ كتاباً طالب التلاميذ بالتعبير عما حدث، بقولهم مثلا: فتح المدرس الباب، أو فتح النافذة، أو أغلقها، أو أخذ الكتاب، أو وضعه على القمطر.. وهكذا، بعد أن يوجه إليهم المدرس الأسئلة المناسبة عما يحدث أمامهم، فيجيبوا بجمل قصيرة صحيحة. وإذا حدث خطأ في الإجابة فعلى المدرس أن يناقش التلاميذ حتى يصل إلى الجواب الصحيح. وكلما وصل إلى جملة صحيحة كتبها على السبورة، فإذا

ما انتهى من الدرس كلف التلاميذ كتابة الجمل المدونة على السبورة في كراساتهم، وبعد التمرين الكافي يمكنه أن يسمح للأطفال من حين لآخر بكتابة هذه الجمل بأنفسهم دون أن يثبتها على السبورة. وبهذه الوسيلة يعتاد التلاميذ تكوين الجمل، ويصير ذلك مألوفاً لهم، وسهلا عليهم، ويستطيعون اختيار الكلمات المناسبة، والجمل الصحيحة. فإذا استطاعوا في السنة الأولى أن يكتبوا عشر جمل حول القط، أو الكلب، أو البقرة، أو الجمل، أو حول ما يفعله التلميذ صباحاً، أو ما يفعله بعد العصر، أو ما يفعله في يومي الخميس والجمعة- استطاعوا في السنة الثانية ربط هذه الجمل بعضها ببعض، وتكوين موضوع قصير منها. وإذا سمعوا قصة صغيرة تلقي، واستطاع هذا أن يلقي جزءاً منها، واستطاع ذاك أن يلقي الجزء الثاني، واستطاع الثالث أن يكملها، والرابع أن يذكرها كلها دفعة واحدة، والخامس والسادس والسابع أن يكرروها- ثبتت في أذهانهم، وأمكنهم أن يكتبوها بأنفسهم في كراساتهم، واعتادوا كتابة ما يتحدثون عنه، وبهذا ينتقل المدرس بتلاميذه في الدرس الواحد، أو في الدرسين المتتاليين من المحادثة الشفوية إلى المحادثة الكتابية.

الفقرة والعبارة:

وبعد السنتين الأولى والثانية يستطيع الأطفال أن ينتقلوا من كتابة جمل متفرقة، إلى كتابة فقرة أو عبارة تحتوي على أكثر من جملة، وتوضح فكرة من الفكر، أو معنى من المعاني، فإن الفقرة تعد بحق الوحدة الأساسية

للكتابة الإنشائية. والخطوة الأولى أن يختار المدرس مادة من المواد المألوفة للتلاميذ، أو صورة من الصور السهلة، ثم يوجه إلى التلاميذ أسئلة مناسبة في هذا الموضوع أو هذه الصورة، ليجيبوا عنها بأكثر من جملة. وينبغي أن تعد هذه الأسئلة إعداداً دقيقاً، بحيث يتكون من الأجوبة موضوع منظم مرتب عن تلك المادة والصورة المختارة. فإذا ما وصل المدرس بعد المناقشة والبحث والسؤال إلى جواب واضح كتب العبارة الأخيرة المنتقاة على السبورة مراعياً علامات الترقيم في أثناء كتابته. وبعد الانتهاء من كتابة الأجوبة عن جميع الأسئلة، وتدوينها على السبورة بعد تنقيحها وتهذيبها يكلف أحد التلاميذ قراءة الأجوبة، فيشعر ويشعر معه التلاميذ بأن الجمل مفككة تحتاج إلى ربط، وحينئذ يستطيع المدرس أن يناقش التلاميذ حتى يصل إلى الأدوات اللازمة لربط هذه الجمل بعضها ببعض، بعد أن تنقح بعض التنقيح، دون إسراف في التغيير والتبديل، وبالطريقة نفسها يستطيع المدرس أن يطالبهم بوصف حادثة من الحوادث المدرسية السهلة التي يعرفونها، فيعبرون عنها بأسلوب الوصف حينا، وبأسلوب الرسائل حينا آخر.

وينبغي أن تكون المحادثة مع صغار الأطفال في موضوعات مشوقة لهم، ملائمة لمداركهم، مما تشتمل عليه البيئة المدرسية، والبيئة المنزلية، والبيئة الطبيعية، والحكايات والقصص، والروايات التمثيلية السهلة، وأعمال التلميذ في الأوقات المختلفة، وأيام العطلات المدرسية.

وعند وضع أسئلة لتمرين التلاميذ على الإجابة عنها يجب أن تكون الأسئلة في أول الأمر شفوية، وأن يجاب عن كل سؤال بجملة سهلة. وحينما تزداد قوة التلاميذ، وتكثر معلوماتهم يمكن التوسع في الأسئلة بحيث تتطلب مجهوداً ومهارة في تكوين الأجوبة. ومن المفيد أن تكتب الأسئلة على السبورة كتابة واضحة؛ ليستعين بها التلاميذ على الإجابة في أثناء البحث والمناقشة. والغرض من هذه المناقشة تعويد التلاميذ حسن اختيار الكلمات والعبارات، ومعرفة أسباب الاختيار، ودواعي تفضيل كلمة أو عبارة على أخرى، ومما يساعدهم على ذلك معرفة القواعد النحوية؛ إذ يستطيع بها التلميذ أن يحلل العبارة، ويميز الصواب من الخطأ.

وبعد أن يتقدم التلاميذ في الإجابة الشفوية يمكن تدريبهم على الإجابة كتابياً عن الأسئلة المدونة على السبورة، من غير مناقشة شفوية فيها، فيعمل كل تلميذ منفرداً، على حسب استعداده وتفكيره.

وعلى المدرس مراعاة ما يأتي في تدريس المحادثة والتعبير:

١- أن تختار الموضوعات بحيث تكون مشوقة ملائمة لمدارك التلاميذ.

٢- أن ينتقي المدرس الألفاظ والعبارات التي تناسب قدرة تلاميذه.

٣- أن يؤتي بكل وسائل الإيضاح التي تساعد على نجاح الدرس وتستعمل بحكمة وروية.

٤- أن تقيد الجمل الرئيسية على السبورة، بحيث تكون من إملاء التلاميذ بقدر المستطاع.

٥- في نهاية الدرس يسألهم المدرس أسئلة فيما سبق تستدعي سرد جمل متصل بعضها ببعض.

٦- والتعبير في السنة الأولى يجب أن يكون شفويا في النصف الأول من السنة.

وفي النصف الثاني يعبر التلاميذ كتابة بجمل قصيرة إجابة عن أسئلة توجه إليهم. وفي السنة الثانية يتدرج بهم من الجمل القصيرة إلى جمل أطول حتى ينتهي بهم إلى كتابة بضعة أسطر تصلح بعد ذلك أن تكون موضوعاً قصيراً كما قلنا.

ويجب أن يلتزم المدرس التكلم باللغة العربية السهلة ليشجع التلاميذ على محاكاته في صحة العبارات والجمل. وإذا ورد في الدرس بعض كلمات عامية لزم إبدالها بما يقابلها من العربية، ووضعها في جمل مفيدة؛ حتى تثبت في أذهانهم.

ويجب الإكثار من الأسئلة التي تتيح الفرص لإطالة الجواب، وتنويع الإجابة، وأن تربط موضوعات المطالعة والمحفوظات والإملاء والمحادثة كلما أمكن ذلك.

ولابد من شرح حقائق الأشياء للتلاميذ أولا، ثم الإتيان بالأمور العرضية ثانياً، حتى تتسع معلومات التلاميذ، ويعتادوا البحث؛ فتكون المحادثة سبيلا إلى الإنشاء الصحيح، ولا يخرجوا عن الموضوع فيما يستقبلهم من دروس الإنشاء، أو يعنوا بما لا يهم، ويتركوا العناصر الأصلية التي يتألف منها الموضوع.

ومن المعروف للمدرسين أن التلاميذ أقرب إلى الطفولة، فيجب ألا يكلفوهم ما لا طاقة لهم به مما يكون عديم الجدوى.

وهناك فجوة واسعة بين المحادثة في السنتين الأولى والثانية، والإنشاء في الثالثة، وعلاج ذلك بتمرين التلاميذ في السنة الثانية على ربط الجمل المكونة للموضوع، وتكليفهم كتابة أسطر معدودة في موضوعات معينة، أو ذكر قصة أمامهم وتكرارها حتى يستطيعوا كتابتها.

تعليم الإنشاء بالمدارس الثانوية

في هذه المرحلة وفي المرحلة السابقة يجب أن يعني المدرس كل العناية باختيار المادة واختيار الموضوعات، فعلى حسن الاختيار يتوقف نجاح التلاميذ في كتاباتهم في أي مرحلة من مراحل التعليم، ونجاح المدرس في تدريسه للإنشاء.

ولاختيار الموضوعات الإنشائية أهمية كبيرة في تعليم الإنشاء، ويتطلب هذا الاختيار كثيراً من التفكير. ويجب أن يبني على خطة معينة يضعها المدرس؛ ليمرن تلاميذه على الكتابة الإنشائية، والانتفاع بمواهبهم

العقلية، ومراعاة الدقة التامة والتنويع في اختيار الموضوعات، بحيث تلائم الميول المختلفة للتلاميذ.

ولتشجيع التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي على التعبير الشفوي والكتابي، يمكننا أن نكلف التلاميذ القيام بكتابة بعض المحاضرات القصيرة، وبعض المناظرات، ثم ننتقل بهم من المحاضرات والمناظرات إلى نوع آخر من أنواع الكتابة، ونتدرج معهم تدرجاً طبيعياً في دراستهم الإنشائية، فنعني بالإنشاء الكتابي عنايتنا بالإنشاء الشفوي، ونطالب التلاميذ بالكتابة عن رحلة قاموا بها، أو تجربة مرت بهم، أو وصف منظر شاهدوه، أو حادثة رأوها.

وفي كل درس من دروس اللغة العربية، وفي كل مادة من المواد الدراسية يجب أن تكون الإجابة باللغة العربية الخالية من الخطأ. وليس هناك مضيعة للوقت إذا طلبنا من التلميذ أن يكرر الإجابة الصحيحة، ويعيدها عدة مرات، بلغة واضحة سليمة بدلا من اللغة الركيكة المضطربة التي أجاب بها، بل هناك كل الفائدة في هذه الإعادة وهذا التكرار.

وإذا أجاد التلاميذ الكتابة في نوع خاص من الموضوعات انتقلنا بهم إلى نوع آخر لتمرينهم على الكتابة فيه. وإذا كان لدى التلميذ ميل خاص للكتابة في موضوع من الموضوعات وجب أن نسمح له بالكتابة في هذا الموضوع زيادة على ما يكتبه من الموضوعات الإنشائية.

ويجب ألا ننتظر من ثلاثين تلميذاً أو أكثر في فصل من الفصول المدرسية الكتابة في موضوع واحد في وقت واحد دائماً. فلكي يجد كل

تلميذ ما يميل إليه من الموضوعات يجب أن تكون هناك فرصة كبيرة للاختيار، بحيث يضع المدرس عدداً من الموضوعات ليختار منها كل طالب ما يناسبه. ولإعطاء التلاميذ فرصة في الكتابة يجب أن نعطيهم الحرية في اختيار الموضوع الذي يلائمهم، وهنا ننتظر منهم جودة العبارة والأسلوب، وترتيب الأفكار، والقدرة على الكتابة. أما إذا قيدناهم دائماً بكل القيود، وطالبناهم بالكتابة في موضوعات لا يدركونها، ولا يميلون إليها- فلن ننتظر منهم إلا أسلوباً ركيكاً، وعبارات مضطربة، وأفكاراً غير مرتبة، فمطالبة تلميذ بالكتابة عن أسوان أو الإسكندرية، وهو لم يرهما- مطالبة بما ليس في الطاقة والإمكان.

وإذا قرأ التلميذ كتاباً من الكتب أو رواية من الروايات فليس من المستحسن مطالبته بكتابة موضوع إنشائي عن الكتاب كله أو الرواية كلها؛ ولكن يحسن أن نطالبه بوصف موضوع هام من موضوعات الكتاب، أو وصف حادثة معينة من حوادث الرواية، أو نضع سؤالين أو ثلاثة عن فصل من فصول الكتاب أو الرواية ونطالب التلميذ بالإجابة عنها، كأن نسأله مثلا عن الصعوبات التي وجدها (روبنسون كروزو) في بناء قاربه، وعن الوسائل التي بها تغلب على الصعوبات التي اعترضته.

ومن الأمور الهامة في تدريس الإنشاء أن يكون الموضع -كما سبق- مفهوماً، والأفكار واضحة، والمادة محددة، حتى يسهل على الطالب الكتابة في الموضوع والتعبير عما فيه من الأفكار. أما إذا كان الموضوع

مبهماً مغلقاً، وكانت المادة غير محددة، والأفكار غير واضحة فإنه يكون من الصعب على التلميذ الكتابة في مثل هذا الموضوع. وإذا كتب كان أسلوبه ركيكاً مضطرباً، وكانت أفكاره غير منسجمة، ولا منطق فيها. وليس هناك ما يمنع إعطاء التلميذ الفرصة في اختيار الناحية التي يكتب فيها ويعالجها في موضوع من الموضوعات. وفي المدارس الأمريكية يسمح للتلميذ بكتابة الموضوع في فترتين، تبلغ كل فترة أربعين دقيقة، وفي الفترة الأولى تجمع الأفكار وتكتب (المسودة)، وفي الفترة الثانية يصحح الموضوع، ويبيض. وقد تكون الفترتان في يوم واحد، أو في يومين مختلفين. وفي الفترة الأولى التي يعد فيها الموضوع إعداداً أولياً، بأن تدون نقطة، وتوضع مسودته –يسمح للتلاميذ بأن يسألوا المدرس ما شاءوا من الأسئلة، كما يعطون الفرصة في استعمال المعجم أو دائرة المعارف أو أي كتاب من كتب المراجعة. وفي الفترة التي يبدؤون فيها الكتابة والتبييض لا يسمح لهم بشيء من الأسئلة أو الرجوع إلى المراجع. وقد يطلب من التلاميذ ألا يقل الموضوع عن مائة وخمسين كلمة، ولا يتجاوز مائتي كلمة. وقد يعطي التلاميذ عدداً من الموضوعات؛ ليختاروا منها ما يشاءون، غير أنهم يجبرون في الغالب على الكتابة في واحد من هذه الموضوعات، على أن يسمح لهم بالكتابة في أي موضوع يختاره كل واحد منهم، بشرط ألا يكون قد كتب عنه حديثاً. ويحسن بنا أن نقدم بين أيدي المعلمين بعض الموضوعات الإنشائية التي اختارتها بعض المدارس الأمريكية لتلاميذها

وتلميذاتها؛ ليروا كيف يفكر المعلمون هناك، وكيف يعنون دائماً بعرض طائفة كبيرة من الموضوعات الحية العملية على تلاميذهم:-

(أولاً) موضوعات للتلاميذ

١- ما أحسن وسيلة لصيد الفئران؟

٢- كيف تبني كوخاً صغيراً لنقضي فيه ليلة في الخلاء؟

٣- العامل.

٤- كيف أساعد أبي في حصد القمح؟

٥- أيجوز للتلميذ الذي سكن بالمدن أن يقتني كلباً؟

٦- صف حصاناً جمع من صاحبه.

٧- كيف تسوق سيارة؟

٨- أيهما أفضل سيارة (فورد) أم سيارة (أوستين)؟ ولماذا؟

٩- كيف تضع مصيدة للأرانب؟

١٠- كرة السلة.

١١- أمن الصواب أن نلغي لعبة كرة القدم؟ أذكر أسباب ما تقول.

١٢- أيهما أفضل كتاب (كذا) أم كتاب (كذا)؟

١٣- أيهما أفضل هذا المؤلف (....) أم ذاك المؤلف (...)؟

١٤- أيجوز إجبار التلميذ على الذهاب إلى المدرسة؟ ولماذا؟

١٥- ما فائدة تربية الأرانب؟

١٦- أمن الصواب أن نصطاد سمكاً بالشص؟ أذكر أسباب ما تقول.

(ثانياً) موضوعات للتلميذات:

١- حجرتي.

٢- كيف أعد أحسن طعام أعرفه في الصباح؟

٣- أيهما تفضلين الموسيقى أم الرسم؟

٤- أينبغي أن يعطي الأولاد والبنات دروساً في العزف بالمعزف؟ ولماذا؟

٥- معطفي الجديد.

٦- صفي أول مائدة دعيت إليها.

٧- صفي منزلا يحترق.

٨- أقبح منظر رأيته.

٩- صفي طائراً دخل حجرة الدراسة.

١٠- أيهما تحبين اللغة الإنجليزية أم الفرنسية؟ ولماذا؟

(ثالثاً) موضوعات مدرسية للتلاميذ والتلميذات:

١- حينما أكون عضواً في مجلس النواب.

٢- أثر التعليم الجامعي.

٣- عمل المدرس.

تلك طائفة من الموضوعات المختلفة تعرض وكثير من أمثالها على تلاميذ المدارس الأمريكية، وهم يعطون الفرص الكاملة لتحضيرها وإعدادها، ويرشدون إرشاداً فعلياً إلى الطريقة التي يجمعون بها الحقائق، بأن تجعل المصادر والمراجع ميسرة لديهم، يستخدمونها في الوقت المناسب، أما في مدارسنا فنحن نخبر التلاميذ حقا بالموضوعات قبل الكتابة فيها، ولكن الذب نهمله دائماً أننا لا نمكن تلاميذنا من استخدام المصادر والمراجع لجمع الحقائق. وقد يرجع هذا الإهمال إلى خطأ الاختيار أحياناً، والواجب أن نختار الموضوعات بحيث تكون لها مراجع تجمع منها حقائق تلك الموضوعات.

يقول (الدكتور بالارد) في كتابة "الاختبارات العقلية": "حينما ينتهي التلميذ من الكتابة ينبغي أن يعطي فرصة في إعادة موضوعه وإصلاحه، فكثير من الغلطات التي نرشده إليها، يستطيع أن يعرفها بنفسه، إذا فكر قليلاً". والذي يحدث حين كتابة موضوع من الموضوعات أننا عندما نفرغ من الكتابة نضعه جانباً، ثم نقرأه ثانية، وقد يبدو لنا في أثناء القراءة أن نحذف هذه الكلمة، أو نغير تلك العبارة، وقد نقدم فكرة ونؤخر أخرى.

وقد يحدث أحياناً أن نغير الموضوع كله ونكتبه من جديد، وجميع الكتاب المعروفين بدقة أفكارهم وجودة كتابتهم يفعلون هذا، وإذا لم يفعلوه على الورق فإنهم يفكرون فيه بأنفسهم، ويغيرونه قبل إعداد الموضوع إعداداً نهائياً، فإعادة الموضوع وكتابته ثانية؛ والبحث فيما كتب، ومراجعة الموضوع من حيث أسلوبه وأفكاره من الطرق المجدية في وضوح الكتابة النثرية. نحن نفعل هذا ولكننا لا نسمح لتلاميذنا بفعله، وكثيراً ما ننتظر منهم أن يكتبوا موضوعاً إنشائياً قبل إعداده، وننتظر منهم دائماً أن يكتبوا من غير تسويد، ولا نشجع الأفكار الثانوية ونرفض المحو والترميج، ونطلب من التلميذ أن يقدم إلينا موضوعاً تاماً نظيفاً خالياً من المحو والترميج والتغيير، وإذا فلا عجب إذا وجدنا التلاميذ يخشون دائماً أن يمحوا كلمة أخطئوا في كتابتها أو تهجيتها، أو يزيلوا عبارة لا تؤدي المراد منها. وعلى المدرس أن يقبل كل صفحة يضطرب فيها النظام، بشرط أن يكون هذا الاضطراب ناشئاً عن التفكير الدقيق في تدارك الخطأ وإصلاحه، أو زيادة فكرة جديدة نسيها التلميذ ثم تذكرها، فحشرها بين الأسطر حشراً، أما إذا كان الاضطراب ناشئاً عن الإهمال فهذا ما نحاربه حرباً شعواء، ونحذر التلميذ منه أشد الحذر، وبذلك نتيح للتلميذ فرصة لنقد نفسه بنفسه.

أما إذا كثر الخطأ في الموضوع فمن الصواب أن ننصح التلميذ بإعادته مصححاً نظيفاً مكتوباً بعناية تامة خالياً من الخطأ.

التعبير الشفهي أو الإنشاء

الغرض من التعبير الشفهي:

نقصد بالإنشاء الشفهي أو التعبير الشفهي أن يتكلم التلميذ كلاما شفهياً متصلا له معنى، وإذا فتكوين الجمل التي لا ارتباط بينها لا يمكن أن يعد إنشاء شفهياً. ولا ريب فيما في الإنشاء الشفهي من صعوبة تتجلى في تلك العمليات العقلية المعقدة، التي لابد أن يتهيأ لها ذهن التلميذ "من تفسير في المعنى، واختيار للألفاظ والعبارات الملائمة، والربط بين الجمل بعضها والبعض الآخر، وتسلسل الأفكار وترتيبها، كل ذلك مما يتطلب عناية خاصة، ويقظة تامة من المدرس، وقد يمكن إجمال الأغراض التي نرمى إليها من وراء الإنشاء الشفهي فيما يأتي:-

١- تعويد التلاميذ التعبير عن أفكارهم بعبارات صحيحة.

٢- تزويدهم بثروة لغوية من الألفاظ الفصيحة، والتراكيب الصحيحة.

٣- تشجيعهم على الصراحة، والجهر بالرأي أمام غيرهم من الناس.

٤- تمرينهم على ربط الجمل، وترتيب الأفكار.

٥- تدريبهم على جودة النطق، وتمثيل المعنى.

٦- تقوية ملاحظتهم، وتعويدهم سرعة الإجابة وصوابها.

مكانة الإنشاء الشفهي بين التعبير اللغوي

لا ريب أن الطريق الطبيعي للتفاهم هو الطريق الشفهي، والإنسان منذ نشأته يعتمد على سمعه ولسانه في سبيل التفاهم مع غيره، قبل أن يبتكر القراءة والكتابة، فلما انتقل من أطواره البدائية، وقطع خطوات فسيحة في مضمار التقدم –اهتدى إلى تلك الطريقة الصناعية في التفاهم، وهي القراءة والكتابة، ومن هنا تتبين لنا أهمية التعبير الشفهي، وأنه الدعامة القوية في بناء صرح اللغة، ومن أجل ذلك أصبح من أوجب واجبات المعلمين أن يهتموا اهتماماً بالغاً بالحديث الشفهي مع أطفالهم وتلاميذهم، وسيجدون أمامهم فرصا واسعة لذلك في دروس المحادثة والإنشاء الشفهي، وفي تلخيص دروس المطالعة، وفي الحوار والمناظرات، وتكرير العبارات الصحيحة على أسماع التلاميذ. وفي حمل التلاميذ على الخطابة والارتجال مجال فسيح لامتلاك ناصية التعبير، والإبانة عما في نفوسهم من حقائق الحياة، ولا ينسى المعلمون أهمية التمثيل في حجرة الدراسة. والمدرس الحازم صاحب الشخصية القوية هو الذي يستطيع أن يخلق المناسبات في جو هادئ لتمثيل رواية قصيرة، تنتزع حوادثها من مشاهدات التلاميذ.

وفي الثقافة اللغوية يجب أن يسبق قلم الطالب لسانه؛ لأن فرص الكلام أكثر من فرص الكتابة. وقد خلق الله الإنسان حيواناً ناطقاً قبل أن يكون كاتباً، وهب له لساناً يعبر به عما في نفسه، وينقل تجاربيه إلى غيره.

فكل تربية تهمل تربية اللسان تعد تربية ناقصة. وكل تعليم يهمل هذه الأداة الطبيعية تعليم ناقص.

وإن تشعب المذاهب الاجتماعية، ونمو الروح الديمقراطي، وتعاقب الحوادث السياسية، توجب علينا أن نمرن ألسنتنا كما نمرن أقلامنا، والمدرسة هي المكان الوحيد الذي يجد فيه الطالب الفرصة لتدريب لسانه على الخطابة، وهناك مهن تتطلب من المتعلمين حسن إبانة، وفصاحة مقال، كالمحاماة والتعليم والوعظ والإرشاد.

وقد لوحظ أن العيوب اللسانية التي تنشأ عن إهمال في التربية يمكن علاجها في المدرسة بالتمرين المستمر على الكلام، وأن العيوب النفسية كالخوف والخجل وقلة الثقة بالنفس يمكن علاجها أو تخفيف آثارها السيئة بالدربة المستمرة على الخطابة.

وقد أساء بعض المعلمين فهم هذه الغاية من الإنشاء الشفوي، ظانين أنه مرحلة تمهيدية للإنشاء الكتابي، واكتفوا في دروسهم بنقاش الطلبة نقاشاً موجزاً سريعاً في عناصر الموضوع، ولم يعطوا الطلبة فرصة كافية للتعبير عما في أنفسهم وتمرينهم على التكلم والارتجال.

ولقلة الحصص المخصصة للإنشاء في المنهاج تستطيع المدرسة أن تضع نظاماً تكفل به تقويم ألسنة التلاميذ، وتدريبهم على الكلام بتكوين جماعات للمحاضرات والمناظرات والتمثيل، وتشجيع الطلبة على الاشتراك فيها في أوقات النشاط المدرسي.

أركان الإنشاء:

الإنشاء تفكير وتعبير، ويمتاز الجانب الشفوي منه بما يتطلب من حسن الأداء، وجودة الإلقاء، وسلامة المنطق، وروعة التأثير. فهذه قد تبلغ من نفس السامع ما لا يبلغه قلم فصيح. ولنتكلم عن كل ركن من هذين الركنين فنقول:

التفكير:

يتوقف الإنشاء على المعاني والأفكار التي لدى الشخص. ومتى كانت الأفكار واضحة في النفس جلية كان من السهل التعبير عنها، فالأفكار الواضحة تجد دائماً سبيلها إلى التعبير في غير جهد ومشقة. ولا يبدو العي والحصر والتلعثم والتلكؤ إلا إذا قلت المعاني، أو كانت الأفكار مبهمة غير واضحة في نفس المتكلم، فيجيء كلامه لغواً، وتكون عبارته ركيكة لا روعة فيها ولا تأثير.

ومن هنا وجب على المدرس العمل على تزويد الطلبة بكثير من المعاني والأفكار، وتشجيعهم على كثرة القراءة والاطلاع، حتى إذا تكلموا وجدوا مجال القول فسيحاً أمامهم، واختيار موضوعات في مستواهم، بحيث يستطيعون التكلم أو الكتابة فيها، وتنظيم أفكارها تنظيماً يسهل معه التعبير.

وقد أشار المنهاج إلى المعلومات التي يجب أن يعالجها الطلبة في دروس الإنشاء فيما يأتي:

"يجب أن تكون موضوعات الإنشاء مناسبة لعقول الطلبة ومعلوماتهم، وثيقة الاتصال بحياتهم، وأن تكون في السنوات الثلاث الأولى من المدارس الثانوية أدخل في باب الحس منها في باب المعنويات، ويصح أن تتجاوز المحسوسات والمشاهدات إلى الخواطر والمعاني في السنوات الأخيرة على أن يكون للوصف نصيب وافر من جميع السنين".

التعبير:

إن الطالب يكسب مادته اللغوية من الكتب التي يقرأها، والقطع التي يدرسها، والنصوص التي يحللها، سواء أكانت نظماً أم نثراً– بما يجري على لسان المدرس، وما يزوده به من ألفاظ وعبارات وجمل. لهذا يجب أن نشجع الطالب على كثرة القراءة في الكتب المختارة، ونعني بالنصوص التي يدرسها، ونقرأ أمامه كثيراً من الموضوعات التي نختارها له، الموضوعات المعروفة بسلامة التعبير، وحسن التفكير.

كيف نعالج درس التعبير الشفهي؟

سبق أن بينا أهمية التعبير الشفهي في تعليم اللغة، والعلاقة بين الإنشاء الشفهي والكتابي وطيدة ثابتة، فما لا شك فيه أن الأول تمهيد للآخر ومتمم له، وواجب المعلمين أن يستمروا في تعليم الإنشاء الشفهي والكتابي معا في كل مراحل الدراسة في مدارس التعليم العام.

ففي مدارس رياض الأطفال وفي السنوات الأولى من المدارس الأولية يجب أن يعنى المدرسون بتعويد التلاميذ التعبير عن أغراضهم بعبارات

مفهومة، وينبغي أن يكون التعبير حيا بحيث يشعرون بأنهم يعبرون حقا عن شيء له صلة بنفوسهم، وعن معنى يتصل بحياتهم، ويجب أن يكون تعبيرهم واضحاً كل الوضوح، فإن وضوح التعبير يتوقف تماما على وضوح التفكير. ولا يغيب عن بال المدرس أن يجعل عنايته متجهة دائماً إلى جعل تعبير الأطفال قوي التأثير، وذلك يكون باختيار العبارات التي تساعد في تصوير مشاعر الطفولة في صدق وإخلاص، كما يجب ألا يخلو التعبير من عناصر الجمال، فالأطفال منذ صغرهم تتأثر نفوسهم بالإيقاع الجميل، والألفاظ العذبة، وهم يشعرون شعوراً قوياً بميلهم نحو الكلام الجميل، فلا يهمل المعلم هذه الخصائص التي ينبغي أن تلازم تعبير الأطفال.

طريقة التعبير:

نبدأ بتعويد التلاميذ أن يذكروا القصة التي سمعوها أو قرأوها، أو يصفو الشيء الذي رأوه بأعينهم. وعلى المدرس أن يصلح الأخطاء النحوية واللغوية التي تقع منهم في الوقت المناسب، وأن يعودهم ترتيب الأفكار وحسن التعبير، وأن يزودهم عند الحاجة بكثير من الألفاظ السهلة العذبة، والعبارات الجميلة، والجمل الصحيحة، وقد ثبت من التجارب الكثيرة أن التلاميذ قد يحيطون علما بكل فكرة في الموضوع، ولكن عجزهم يبدو فاضحاً حينما يكلفون التعبير عن تلك المعاني. ومن المستغرب حقا أن يذكرنا ذلك بما ذهب إليه بعض أئمة البيان العربي، وأساطين البلاغة العربية، من أن البلاغة عندهم ترجع إلى الألفاظ، وأن

بلاغة البليغ إنما تتجلى في صوغ العبارات المعبرة عن المعاني التي يعرفها كل إنسان.

ونحن وإن كنا لا نذهب مذهب هؤلاء الأئمة البلاغيين، نقرر في غير حرج أن التعبير الشفهي في مدارسنا مازال مشكلة لم تحل إلى الآن؛ فمازلنا نرى التلاميذ الكبار والصغار يتلعثمون حينما يطلب منهم التكلم في درس الإنشاء الشفهي، ولست متحاملا على أحد حين ألمس يدي موطن الداء؛ فكثير من هذا العجز راجع إلى إهمال بعض المعلمين، وعدم عنايتهم التامة بدرس الإنشاء الشفهي، وأنا أوجه إليهم النصح خالصاً؛ فأطالبهن بإعداد درس الإنشاء الشفهي إعداداً تاماً، وأن يكون المدرس على استعداد تام لمشاركة تلاميذه في الحديث، وأن يكون همه أن يرفع مستوى التعبير، وأن يزود تلاميذه في كل وقت بالجمل المختارة، والعبارات الطلية الجذابة، بشرط أن يفسح المجال أمام تلاميذه ليتحدثوا بحرية تامة، وألا يقيدهم بتفكيره، بل يطلق لهم العنان في التفكير، من غير أن ينسى نفسه وواجبه.

فواجب المدرس أن ينظم أفكار تلاميذه، وأن يمنعهم من الخروج على الموضوع، وذلك يتطلب منه يقظة تامة، ثم إحاطة تامة بكل فكرة في الموضوع المطروح على البحث، مع فيض زاخر من الألفاظ والعبارات المنتقاة، ولا يمكن أن ينجح درس الإنشاء الشفهي إلا إذا أعطاه المدرس حقه من العناية والإعداد.

وقديماً كان المدرسون يحفلون بدرس القواعد، ويجعلونه في مقدمة دروس اللغة من حيث الاهتمام والإعداد. والواجب اليوم أن يتحول هذا الاهتمام إلى الإنشاء الشفهي، وأن يحله المعلمون محلاً أساسياً من دروس اللغة.

وليحذر المعلمون الإسهاب في شرح الكلمات والعبارات، والدخول في الدقائق اللغوية، بل يجب أن تكون العناية منصبة على صواب الفكرة، وصحة العبارة.

وفي المدارس الابتدائية يجب أن يقبل المعلم كل عبارة تؤدي المعنى واضحاً إلى ذهن القارئ أو المستمع، ما دامت خالية من الخطأ مع تجنب التأنق في الألفاظ والتراكيب تأنقاً يذهب بصواب الفكرة، أما في المدارس الثانوية فلا بأس من عرض صور مختلفة للتعبير على التلاميذ، ومن توخي استعمال الأساليب الفصيحة، واستخدام الأمثال البليغة، والحكم الرائعة، والأحاديث الشريفة، والاقتباس من القرآن الكريم، وأقوال العظماء، وكبار المصلحين، غير أن ذلك لا يكون إلا بالقدر الملائم، وفي المناسبات القوية التي تتطلب ذلك في ثنايا الموضوع.

ويجب أن تكون الموضوعات في مستوى التلاميذ، حتى يستطيعوا التفكير فيها، والتعبير عما تحمله من المعاني، وينبغي أن تكون مألوفة لديهم مما يقع تحت حسهم، ويتصل بحياتهم، وأن تكون مشتقة من بيئتهم. ومتى توافرت فيها هذه الشروط كانت شائقة جذابة، تسترعى انتباههم. ومن المناسب أن يبدأ بالموضوعات الحسية السهلة.

وخير الطرق في معالجة درس الإنشاء الشفهي أو الكتابي أن يتفق أولا على اختيار الموضوع، ثم يثبته المدرس على السبورة، ولا بأس من أن يعرض المدرس على تلاميذه شرحاً ملائماً للموضوع بتناول فيه الكثير من نقط البحث، وذلك ليهيئ أذهان تلاميذه للمناقشة والتكلم، وإن كان الموضوع يتناول شيئاً حسياً وأمكن عرضه على التلاميذ كان ذلك خيراً، وإلا فلتعرض صورته، ثم يناقش المعلم تلاميذه موجها أنظارهم إلى المميزات الهامة، حتى يستنبط منهم العناصر أو النقط الخاصة بالموضوع، وبدون كل ذلك على السبورة، ثم يطالب تلاميذه بترتيب تلك النقط على حسب أهميتها، ثم يبدأ بالحديث عن العنصر الأول ليثير فيهم الشوق والرغبة في الكلام، ثم يطالبهم بالكلام بعده. وهنا تتجلى أصعب مرحلة في دروس الإنشاء الشفهي. ولابد أن يكون المعلم متيقظاً حاضر البديهة، سريع الملاحظة، مزوداً بكل ما يساعده في تنظيم حديث تلاميذه، وتصحيح عباراتهم، وإصلاح أخطائهم النحوية واللغوية، ثم ينتقل على هذا النحو من العنصر الأول إلى الثاني ثم الثالث، وهكذا إلى نهاية العناصر.

والمدرس الماهر هو الذي ينتهز فرصة الحديث في درس الإنشاء الشفهي، فيعمل جاهداً على تنويع عبارات تلاميذه، وترقية أساليبهم، وتعليمهم ربط الجمل بعضها ببعض برباط وثيق من الترتيب المنطقي، والتسلسل الفكري، ولن يكون ذلك إلا بعد إجادة الحديث عن العناصر متفرقة.

وقد بينا فيما سبق أنه لا ضير على المدرس فيما لو أقدم على تغذية تلاميذه وإمدادهم بروائع الكلم، والجيد المهذب من الأساليب الأدبية، والأفكار الصائبة، ثم يطالبهم بالحديث عن الموضوع جملة واحدة، واحداً بعد آخر، وذلك ليتيقن فهمهم جميع عناصره، وسمو أساليبهم، وتجنبهم الأخطاء المختلفة، ويمكنه بعد ذلك أن يكلفهم الكتابة عنه بأنفسهم في المدرسة أو خارجها.

القصة خير معين للإنشاء الشفهي:

ومما يساعد المدرس في نجاح درس الإنشاء الشفهي أن يولي وجهه شطر ميدان القصة؛ فلكل إنسان مناقصة مع نفسه أو مع غيره من الناس، بل لكل حادثة من حوادث الحياة قصة.

وفي استطاعة المدرس أن يبدأ درسه أن يبدأ درسه بمناقشة الطلبة في الموضوع الذي اختاروه للتفكير فيه والتعبير عنه، بحيث تتناول هذه المناقشة جميع نواحي الموضوع. والعناصر التي تتصل به، ثم يكتب كل عنصر بعد استنباطه، ويشجع الطلبة على التعبير عنه بعبارات متنوعة. ويزودهم بما يتصل بهذا الموضوع من أفكار وألفاظ وعبارات. ويكلف كثيراً من الطلبة التكلم عن كل فكرة من الأفكار وعنصر من العناصر، على شرط أن يستقلوا بالكلام، ويعتمدوا على أنفسهم في التكلم، ويكون المدرس مرشداً ناقداً يشجع الحسن، ويهدي المخطئ. وفي النهاية يكلفهم نقل ما دون على السبورة من عناصر أو أفكار أو عبارات.

والمدرس القدير يستطيع أن يستغل حب التلاميذ لفن القصة، فيختار من هذا الفن قصصاً سهلة، تجرى حوادثها حول أشياء يلمسها التلاميذ، ويحسونها إحساساً عميقاً.

الغرض من تدريس القصة:

القصة خير معين لدرس الإنشاء الشفهي، فحب التلاميذ لها يجعلها عاملاً من عوامل ترقية التعبير الشفهي، وهي فضلا على ذلك تمرين للحافظة والذاكرة، وتجرء التلاميذ على الكلام مع صحة الأسلوب، وتوسيع مداركهم في فهم الحياة الاجتماعية والخلقية بأسلوب جذاب يشوقهم، ويحرك انتباههم. والإكثار من سرد القصص الحية التي أجيد اختيارها يعود التلاميذ القدرة على القول الجيد، مع ضبط التفكير، وصحة التعبير.

طريقة تدريس القصة:

١- انتخاب حكايات سهلة قصرة مشوقة.

٢- إلقاؤها على التلاميذ بلغة مناسبة لهم، تراعي فيها السهولة مع سلامة التراكيب العربية، وتمثيل المعنى، والتأني في سرد حوادثها، فإذا لم يفهم التلاميذ بعض الحوادث أعيد سردها مع تغيير العبارة، حتى لا يحفظ التلاميذ الألفاظ نفسها، فيعيدوها من غير فهم، وبغير محاولة الإتيان بعبارات من كلامهم.

٣- إلقاء أسئلة فيما اشتملت عليه الحكاية، وكلما أجابوا عن نقطة، وصححت أخطاؤهم، كتبت جملها على السبورة، حتى تبني الحكاية بهذه الطريقة.

٤- تراجع الحكاية كلها، ثم تحجب السبورة، ويطلب من التلاميذ سردها حتى يتمرنوا على سرد الجمل المتصلة. والغرض من استخدام القصة في دروس الإنشاء الشفهي أنها تمكن التلاميذ من القدرة على التعبير بطلاقة، وتمرنهم على الإلقاء من غير تلعثم أو اضطراب، وذلك لما فيها من قوة الارتباط بين حوادثها، فالتلاميذ لا يشغلون فيها إلا بعملية التعبير فقط، واختيار الألفاظ المناسبة وترتيبها.

الخطابة وصلتها بالإنشاء الشفهي

نحن لا نتكلم عن الخطابة هنا باعتبارها فناً من الفنون الأدبية، ولكننا نتحدث عنها من حيث صلتها بالإنشاء الشفهي، فنعرض على المعلمين بعض النصائح التي يجب أن يراعوها حينما يعلمون تلاميذهم هذا الفن عملياً.

ويعد فن الخطابة مظهراً قوياً من مظاهر البلاغة وقوة التأثير، والخطابة ضرورة من ضرورات الاجتماع في الحياة العامة، فكل عمل من أعمال الحياة يحتاج إلى جدل وإقناع كانت الخطابة أداته، وعدته الظاهرة.

وللخطابة مواقف حاسمة في الأحداث الخطيرة التي سجلها التاريخ في أسفاره الخالدة، والأمم من عهد الإغريق مدينة للخطباء الذين جلوا

الغامض ببيانهم، وسحروا العقول بعذب حديثهم. وحسب الخطابة أن اصطنعها عظماء الحكام والساسة، وكبار القواد والغزاة الفاتحين.

والتاريخ يسجل لنا من المواقف الخطابية الحاسمة ما كان من أمر أبي بكر أول الخلفاء الراشدين، حين أرضى الأنصار والمهاجرين يوم السقيفة، وحين استطاع الحجاج بقوة خطابته أن يكبح جماح أهل العراق، بما أرسل عليهم من قارص قوله، وصواعق كلمه، وكيف أمكن طارق بن زياد أن يدفع جنده إلى الأندلس بخطبة ألهبت شعورهم، وأثارت نخوتهم العربية، وأمثلة تلك المواقف في التاريخ الحديث كثيرة لا يحصيها العد.

وتعتمد الخطابة على إثارة العواطف، وتحريك المشاعر، ومخاطبة النفوس، ولن يكون الخطيب في عصرنا الحاضر مؤثراً في نفوس سامعيه إلا إذا جمع إلى استعداده الفطري حظاً موفوراً من العلم والمعرفة واللغة، ليتمكن من إقامة البرهان، وقرع الحجة بالحجة، وذلك لإقناع قوم قد نضجت عقولهم، وأصبحوا لا يقبلون من القول ما يلقى على عواهنه.

وقد يكون من المناسب أن نحلل الخطبة، ونبين أجزاءها، وما يجب في كل جزء منها، وسنبين شيئاً من ذلك باختصار، وإن كان ذلك دخولاً منا في بعض مباحث الفنون الأدبية، فالخطابة يجب أن تعد من البحوث البلاغية، وقد وضع المعلم الأول وزعيم الخطباء، وأستاذ الفلاسفة "أرسطو" كتاباً في البلاغة أطلق عليه اسم "الخطابة".

والخطبة تتكون من العناصر الآتية:

(١) المقدمة أو الابتداء:

وتتميز ببراعة الاستهلال وإثارة السامعين، وتهيئة أذهانهم لسماع الخطبة، وحظ الخطيب من النجاح يتوقف على مقدار توفيقه في المقدمة، ولابد فيها من مراعاة سهولة الألفاظ والمعاني، وقربها من أذهان السامعين، وأن تكون فخمة جذابة.

(٢) عرض الموضوع مع الأدلة المقنعة:-

وهذا أهم عنصر في الخطبة، وهو الجزء الأساسي فيها. ففيه يبين الخطيب آراءه، ويشرح وجهة نظره، ويقيم الأدلة على ما يذهب إليه من رأي، ويفند آراء معارضيه شارحاً ما فيها من خطل في الرأي، وبعد عن الصواب، ولابد أن يكون الكلام مرتباً واضحاً، معتمداً على الأدلة المنطقية أو الخطابية.

(٣) النتيجة أو الخاتمة:-

وهي عظيمة الأثر في نفوس السامعين، ففيها تكوين خلاصة للرأي أو الفكرة أو المذهب بعد وضوح الأدلة، وهي تدعو السامعين إلى الأخذ بما فيها.

هذا شرح موجز لأجزاء الخطبة، ونريد الآن أن نتقدم ببعض النصائح الضرورية للخطباء المبتدئين من تلاميذ المدارس.

نصائح للمبتدئين من الخطباء

(١) العناية بالأفكار، بشرط أن تكون أفكاراً جيدة، تستحق العرض على السامعين، وهي الأفكار الشائقة التي تتناول مشكلة من المشكلات التي تشغل أذهان الناس، وما أكثر مشكلات الحياة! فللخطيب المصقع منها فيض زاخر، ومدد متلاحق.

(٢) أن تختار الألفاظ والعبارات ذات الرنين الخاص، وأن تكون الفقرات قصيرة.

(٣) التفكير في الخطبة قبل إلقائها، وإعداد نقطها وأفكارها، ثم وضعها في صيغة خلابة. ويجدر بالخطيب أن يثبت كل التثبت من آرائه التي يريد عرضها. ومما يساعده في ذلك أن يعني كل العناية بالمقدمة والخاتمة، حتى إذا لم يكتب للخطيب التوفيق استطاع أن يفتتح خطبته افتتاحاً حسناً، وأن يخرج منها بخاتمة محبوكة بحيث لا يشعر الكثير من الناس بإخفاقه.

(٤) ترتيب النقط بحيث يقدم الأهم منها ثم المهم. ولا داعي إلى حفظها عن ظهر قلب؛ وإنما يجب أن تكون عناصر الخطبة حاضرة في ذهن الخطيب، مرتبة على حسب أهميتها.

(٥) وإذا كانت الأفكار التي تشتمل عليها الخطبة واضحة في ذهن الخطيب، كان من السهل أن يعبر عنها بعبارات مختلفة تقوى حينا، وتلين

حينا، ويجدر بالخطيب المبتدئ أن يردد المعاني في ذهنه مصوغة في قوالب من العبارات المؤثرة.

(٦) يجب أن يعني الخطيب بتقييد المعاني والأفكار في ذهنه، وأن يبذل جهده في ربط الأفكار بعضها ببعض، وتوضيحها للمستمعين، وستنثال عليه الألفاظ انثيالاً كلما اشتدت عنايته بتسجيل جميع الخواطر والأفكار في ذهنه.

(٧) الأفكار هي حياة الخطبة، والخطبة بدون أفكار لا حياة فيها، ولا روح لها. وفي القصة تكون الحوادث محل الأفكار في الخطبة، وإذا فترتيب حوادث القصة وتتابعها يساعدك على أن تنتقل من حادثة إلى أخرى، وأن تسير في قصتك من أولها إلى آخرها بنجاح.

(٨) كثير من الخطباء يجدون أن من الضروري كتابة مذكرات ونقط محدودة؛ بأن تكتب كل نقطة في جملة، وتعبر عن كل جملة بكلمة، بحيث تكون هذه الكلمة مفتاحا للنقطة أو الفكرة، واستعمال هذه المذكرات المختصرة له فوائد لا يستهان بها؛ لأنها تجعل الخطيب واثقاً بنفسه، ويمكنه أن يرجع إليها، إذا خانته الذاكرة، ولكن بشرط أن يكون قد أحاط بخطبته إحاطة تامة، وأن يكون الغرض من إعداد هذه المذكرات هو الاستعداد للمفاجآت.

(٩) يجب أن يتجنب الخطيب المقدمات إذا رأى أن المقام لا يستدعيها، وعليها أن يتكلم في الموضوع مباشرة. وقد يبدو على الخطيب

المبتدئ شيء من الاضطراب العصبي في أول أمره، ومنشأ هذا الاضطراب خوفه على نفسه من الإخفاق، والوسيلة الوحدة للتخلص من هذا الاضطراب هي أن يحول التفكير حول نفسه إلى التفكير في شيء آخر، كالرغبة في إدخال السرور على المستمعين. وقد يخشى الخطيب أحياناً أن يضحك المستمعون منه، أو يسخرون بها، والواجب عليه ألا يحفل بشيء من ذلك، وأن يجعل همه إرضاء المستمعين والتأثير فيهم، وانتزاع الرضا والإعجاب والاستحسان منهم.

المناظرة والتمثيل وصلتهما بالإنشاء الشفهي

ومما يتصل بدرس الإنشاء الشفهي المناظرات العلمية أو الأدبية. وأنواع الجدل، والتمثيل الأدبي، ويجب أن يعطي الطلبة وقتاً فسيحاً متسعاً للتفكير في الموضوع الذي يتناظرون فيه، أو الرواية التي سيمثلونها. والغرض من المناظرة إظهار الصواب، وخدمة الحقيقة.

والمناظرة ضرب من الكلام، يشترك فيه اثنان على الأقل، يحاول كل منهما إثبات رأيه، وإبطال رأي خصمه بالحجة والبرهان. ونتناول المناظرة كثيراً من المسائل العلمية والاجتماعية والسياسية والفلسفية.

ويجب أن يراعي في المناظرات ما يأتي:

(١) المناظر أو المحاور مرتبط بأفكار من يحاوره، فعليه أن يستمع إلى قوله، فإذا ما انتهى من النقطة الأولى في المحاورة مثلا رد عليه مؤيداً ما يقول بالدليل والحجة الظاهرة.

(٢) ينبغي أن تكون عبارات كل مناظر دقيقة واضحة، ليس فيها تطويل ممل، ولا تكرار غير مفيد.

(٣) المناظرة من الموضوعات العقلية الإقناعية، فإذا استخدم المتناظر الأسلوب الخطابي فعليه ألا يكثر من الصنعة، وإلا استهدف إلى السخرية من المستمعين.

وإن النشاط التمثيلي في المدرسة يجب أن يكون وسيلة من وسائل معلم اللغة القومية إلى زيادة الوضوح في لغة التلاميذ، وسلاسة تعبيرهم، وعذوبة أسلوبهم، ولاشك أن التمثيل المدرسي تربية ودراسة وفن، وهو من العوامل القوية في إجادة الكلام، كما يعلم التلاميذ كيف يثقون بأنفسهم، فيكون من صفاتهم الاتزان في الحكم، والتثبت عند القول، ثم هو يهيئ للتلاميذ فرصاً واسعة للدراسة الأدبية الحية، ويمكنهم من التعبير الفني، وعندما تختار الرواية –مهما يكن شأن هذه الرواية من السهولة واليسر– لابد من دراسة شخصياتها وفهم حركاتهم ومواقفهم. وينبغي أن تقرأ الرواية قبل تمثيلها قراءة حية يظهر فيها روح التمثيل. ومن الضروري أن يشجع التلاميذ على نقدها، وإبداء ملاحظاتهم على طريقة التمثيل. ومن الخطل أن ينفرد التلاميذ المبرزون بالتمثيل، ويترك الضعفاء والأغبياء؛ لأن من أخص صفات التمثيل أن يبعث روح النشاط والجد في المتخلفين من التلاميذ.

الرواية التمثيلية فن أدبي:

الرواية هي حكاية الحوادث والأعمال بأسلوب سهل واضح ينتهي إلى غاية مقصودة، وقد عرفها الناس من بدو وحضر، وتحتل مكانة ممتازة بين فنون الأدب في هذا العصر، وتتنوع موضوعاتها، فمنها الرواية التاريخية والاجتماعية والفكاهية والفلسفية. وقد تكون الرواية للتمثيل حينا أو للقراءة حينا آخر، وتمتاز الرواية بصفات عامة، كالتسلسل والاطراد الذين يشعران القارئ بأنه دائماً في انتظار وترقب، ومن أجل ذلك يحسن بمعلم اللغة العربية أن يشترك هو وتلاميذه في وضع الروايات، فيختارها من التاريخ القديم أو المعاصر، مراعياً تنسيقها تنسيقاً منطقياً بعد حذف التفاصيل التاريخية التافهة، وأن تشتمل دائماً على عظات تظهر في ثناياها، أو نقد سياسي أو اجتماعي، في أسلوب سهل، وعبارات واضحة، مع مراعاة التنويع في الأسلوب على حسب الحوادث ومواقف الأشخاص.

ويراعي في الروايات التمثيلية المدرسية أن تكون خالية من التصنع والإغراق في العاطفة، وينبغي أن تكون الشخصيات مثيرة لشوق التلاميذ، أما المواقف التي تشتمل عليها الرواية فلابد فيها من إفساح مجال المناقشة أمام التلاميذ. ولن تنجح الرواية التمثيلية في المدرسة إلا إذا كان المدرس خليقاً بتقدير هذا الفن الأدبي وما له من أثر في النهوض باللغة.

والتمثيل المدرسي يحتاج إلى إعداد وتنظيم. والمدرس الأديب يستطيع أن يخلق جوا من النشاط وروح الجد في أثناء التمثيل بحجرة الدراسة،

وبذلك يتجنب ما قد يحدث من انصراف بعض التلاميذ عن الاستماع، أو صخب بعضهم الآخر.

ولا بأس من تقسيم كل فصل إلى عدة فرق؛ ليجد كل تلميذ الفرصة للاشتراك مع زملائه في التمثيل. وفي المدارس الابتدائية يمكن أن تستخرج مادة التمثيل من الأغاني والقصص الشعرية والحكايات المختلفة، ويكلف التلاميذ تأليف الرواية تحت إشراف مدرس اللغة العربية. وليس من الضروري أن يطالبهم بقوة الحبك المسرحي، ولكن بشرط ألا تكون الرواية مقتصرة على سلسلة من المحاورات. وقد يكون من المفيد جداً أن يطلع مدرس اللغة القومية على كتب قيمة في الإخراج والإعداد والإضاءة، لأن ذلك مما يعاونه على حسن إرشاد تلاميذه، ليتذوقوا النجاح الشخصي في تأليف رواياتهم، فإذا نجح المدرس في تحبيب تلاميذه لهذا الفن، وشاركهم بقوته ونشاطه وميله الطبيعي استطاع أن يبدأ مرحلة عملية في دراسة الأدب التمثيلي، تنمو وتتكامل في المدارس الثانوية.

تمرين الطلبة على الوصف

من الأمور الهامة في تعليم الإنشاء تمرين الطالب على الوصف. فالحياة تتطلب أن يكون الإنسان قادراً على وصف المناظر التي شاهدها، والأصوات التي سمعها، والتجارب التي قام بها، والأفكار التي تتصل بحياته اليومية. ولقد قال "روبرت لويس ستيفنسون" الكاتب الإنجليزي وهو يصف الطريقة التي بها تعلم الكتابة الإنشائية: "إن الوصف كان حقلا هاما

للتمرين، فكل إنسان له حواس يحس بها، ويجد على الدوام شيئاً يستحق الوصف. وفي المدن والريف مادة لا نهاية لها يمكن أن توصف". فمناظر الطبيعة في تغير مستمر، والسموات والرياح والمطر والضباب والعاصفة، والشمس والقمر، والأشجار والأزهار، والحيوان والطيور، والمناظر المألوفة كالحقل، وجني القطن، وحصد القمح، وشارع القرية، وسوقها، والسكك الحديدية، (والترام)، والمعامل والمصانع، والبريد ورجال المطافئ، والحوانيت التجارية، والمساجد والمعابد، ومظاهر النشاط الإنساني التي يمر بها الطالب في حياته اليومية. كل هذه المناظر ثروة كبيرة لا نهاية لها لمن يريد الوصف.

وهناك أعياد قومية ودينية يمكن أن توصف كالاحتفال برأس السنة الهجرية، أو المولد النبوي، أو عيد الفطر، أو عيد الأضحى، وشم النسيم.

وفي استطاعة المدرس الماهر أن يمرن الطالبة على الوصف الخيالي؛ كأن يطالبهم بوصف منظر من المناظر في وقتين مختلفين كالشتاء والصيف. وبعد أن يذكر المدرس حادثة من الحوادث التاريخية يمكنه مطالبة التلاميذ بوصف هذه الحادثة والكتابة فيها. وفي أيام جني القطن يمكنه أن يكلف الطلبة وصف منظر جنيه من نواح مختلفة؛ كأن نقول لهم:

"هبك زارعاً يجني قطنه، أو عاملا يقوم بجني القطن، أو عابراً في الطريق ترى القطن وهو يجني، والفتيات والفتيان وهم يجنونه، صف هذا المنظر، وصف نفسية الزارع أو العامل أو المار في الطريق في أثناء جني القطن".

فإذا قسم الفصل إلى ثلاث جماعات، وطولبت الجماعة الأولى بوصف هذا المنظر في نظر الزارعين، وطلبت الجماعة الثانية بوصفه في نظر العمال الذين يجنون القطن، والجماعة الثالثة بوصفه كما يراه المارون في الطريق، استطعنا أن نكتب في موضوع جني القطن من نواح مختلفة، وأمكننا بعد الانتهاء من كتابة الموضوع أن نختار بعض الموضوعات الجيدة لكل جماعة من هذه الجماعات الثلاث، لقراءتها أمام الجميع، حتى يمكن تبادل الأفكار والعبارات، وتنتفع كل جماعة بما كتبته الجماعة الآخرى.

كتابة الرسائل

لكتابة الرسائل أهمية في الحياة، وتختلف باختلاف الموضوع والمادة والشخص المرسل إليه؛ فالكتابة لصديق تختلف في أسلوبها عن الكتابة لرئيس، وطلب الاستخدام يختلف عن الكتابة لقريب من الأقارب. وينبغي أن تكون الرسائل التي يطالب التلاميذ بكتابتها في المدرسة متصلة كل الاتصال بالحياة الإنسانية. وتتضمن كتابة الرسائل تعليم التلاميذ الوسائل التي بها يخاطبون الناس ويكتبون سائلهم، وكيف يكتبون العنوان أو الغلاف كتابة صحيحة.

الإنشاء الخيالي

إن الكتابة الخيالية في الإنشاء تفيد التلاميذ كثيراً؛ فهم في حاجة إلى كثرة التمرن على الكتابة، ويجد التلاميذ لذة في الكتابة الخيالية؛ لأنها يجدون فيها إبداعاً وابتكاراً، ويستطيعون أن يظهروا مقدرتهم الخيالية في

كتابتهم الأدبية، ويجدون سهولة في هذا النوع من الإنشاء الخيالي لأنهم أحرار في كتابتهم، وحريتهم غير مقيدة بدقائق معينة.

واليوم ينادي المربون باستعمال هذا النوع من الإنشاء، وتمرين التلاميذ على كتابة قصص خيالية، أو حياة رجل يتخيلونه، حتى ننمي قوة الخيال لديهم في الوقت الملائم؛ كي يستطيعوا استعمال قوة التخيل لديهم بكل حرية، ويجدوا مجالا للتكلم وهم أحرار غير مقيدين بحقائق. ومن الممكن أن تحيا الحقائق إذا كسيت بالخيال الرائع الجميل. وليس من المستحسن الاقتصار على وصف الحقائق في الكتابة الإنشائية، ولكن من المستحسن التنويع أحياناً والكتابة في موضوعات خيالية.

وحينما يستطيع التلاميذ فهم الشعر ويجدون لذة في قراءته واستماعه يمكننا أن نشجعهم على إظهار مواهبهم الشعرية، ومحاكاة الشعراء في الكتابة. ولدى التلاميذ استعداد للمحاكاة، ومن الممكن الانتفاع بهذا الاستعداد الفطري في تشجيعهم على قراءة بعض الكتب لأحد الأدباء أو الشعراء، ومحاكاة هذا الكاتب أو الشاعر في كتابته أو أسلوبه؛ فلكل كاتب شخصية في كتابته وأسلوبه وفي استطاعة الطالب أن يتأثر بما يقرأ ويحاكي من يحب من الكتاب والشعراء.

ويجب ألا ننسى الإنشاء التمثيلي، وكتابة الروايات التمثيلية؛ كأن نطالب جماعة من الطلبة بدراسة قصة من القصص التاريخية أو الاجتماعية

وتفهمها، ثم كتابة رواية تمثيلية ذات فصل أو فصلين أو أكثر بأسلوب تمثيلي.

ومن الخطأ أن نطالب صغار التلاميذ بالكتابة في موضوعات معنوية فوق مستواهم، كمطالبتهم بالكتابة عن الشجاعة أو حب الوطن، وغيرهما من الموضوعات التي لا تصلح إلا لكبار الطلبة.

ومن الممكن أن نمرن الطلبة على شرح بعض الأمثال، ومثر بعض الأبيات الشعرية بأسلوبهم الكتابي.

نماذج عملية لدروس الإنشاء الشفهي:

(١) قد يختار المدرس مثلا موضوع (الترام) فيدونه على السبورة، ثم يطالب تلاميذه بذكر جملة عن (الترام). وقد يجد صعوبة في أول الأمر، ولكنه إذا اعتمد على لباقته ومهارته في المحاورة والمناقشة أمكن أن يذكر له أحد التلاميذ: "(الترام) يسير على قضيبين من الحديد" ويقول تلميذ آخر: "(الترام) مملوء بالركاب" ويستمر المدرس في المناقشة، ثم يختار من أجوبة التلاميذ ما يشاء، بعد التغيير والتهذيب والتنقيح وصقل العبارة، والملاءمة بين الجمل بعضها وبعض، فإذا انتهى من بحث عنصر انتقل إلى عنصر آخر، ثم يثبت العناصر والأفكار مرتبة بحسب أهميتها على السبورة، كما يدون الجمل المختارة من أجوبة التلاميذ، ولنفرض أن هذه الجمل كانت على الترتيب الآتي:

"الترام" مركب من المراكب الكهربية، يسير على قضيبين من الحديد، وينقل الناس من جهة إلى أخرى في ذهابهم وإيابهم، ويدعي الرجل الذي يقف في مقدمة هذا المركب سائق (الترام)، أما الذي يوزع التذكرات فيسمى التذكري، ويقف (الترام) في محطات خاصة اختيارية أو إجبارية. وحينما يريد الراكب أن ينزل في محطة ينبه التذكري، فيدق الجرس أو ينفخ في زمارته، فيعمل السائق على إيقاف المركب".

وقد يعد كثير من المدرسين هذا الدرس ناجحاً في الإنشاء الشفهي، ونحن لا نشاطرهم هذا الرأي؛ فالتلاميذ لم يعرفوا من الكلمات الجديدة إلى كلمة "مركب" بدل عربة، وكلمة "تذكري" بدل (الكمساري)، وأما الحقائق فلم يعرفوا منها إلا أن (الترام) يسير بالكهرباء.

وعيب هذا الدرس أن المعلم لم يمرن تلاميذه على الكلام والتعبير، ووضع الفكرة الواحدة في عبارات مختلفة، وقد كرر التلاميذ الخلاصة السابقة عن (الترام) حتى كادوا يحفظونها من غير تنويع في العبارات والتراكيب، هذا من الناحية الأسلوبية، وأما من حيث الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع فهي قليلة محدودة؛ لذلك كان الموضوع قصيراً، ولا غرابة بعد ذلك إذا قلنا إن هذا الموضوع بالطريقة التي عولج بها كان غثا فانرا، خالياً من عوامل التشويق، وليس عجيباً أن نرى التلاميذ يتثاءبون فيه ويظهرون الملل، أما كيف يكون درس الإنشاء الشفهي ناجحاً فذلك ما سنذكره في المثالين الآتيين:-

(٢) في إحدى مدارس البنات وقفت تلميذة في الثالثة عشرة من عمرها أمام زميلاتها ومعلمتها تتكلم حول موضوع "السيارة العامة" أو الحافلة، وهو موضوع اختارته، وقد لوحظ أنها لم تضيع وقتها في حديث تافه، ولم تتحدث عن التذكري وحلته، ولا عن السائق موجه السيارة الذي بيده، وقد حاولت أن تدخل السرور على التلميذات المستمعات، فذكرت حادثة صغيرة شاهدتها وهي في تلك السيارة العامة بين ركابها، وكانت هذه الحادثة تدور حول سيدة عجوز ركبت السيارة، ومعها عدد من الحقائب الصغيرة، وقد وجدت مشقة كبيرة في سبيل إخراج نقودها لدفع ثمن التذكرة، وبعد بحث في كيس نقودها وجدت ورقة من ذات الخمسة والعشرين قرشاً. فدفعتها إلى التذكري، وأنقدها الباقي بعد خصم ثمن التذكرة، ولكن العجوز بعد تسلم الباقي والتذكرة عثرت في ناحية من كيس نقودها على ثمانية مليمات. فحاولت أن تسترد الورقة ذات الخمسة والعشرين قرشاً، على أن تعطيه الباقي الذي أخذته مع المليمات الثمانية التي كانت مختبئة في كيس نقودها. وقد كان هذا المشهد مثيراً للضحك، وداعياً إلى العجب والاستغراب، فتهامس الركاب، وأخذوا يتندرون العجوز؛ لهذا كان الموضوع شائقاً، والبنات مسرورات، وكل واحدة تتمنى أن تقف لتتحدث عن هذا الموضوع بأسلوبها وطريقتها، ولكن هذا الدرس لم يأت عفو الخاطر، بل إن الطالبة كانت قد أعدته منذ أسبوع.

(٣) حدث في إحدى المدارس المركزية الإنجليزية أن وقف أحد التلاميذ، وعمره أربع عشرة سنة يتكلم مدة ساعة، حول (الترام) موضحاً ما يقول بالرسم والتصوير، وقد عرض على زملائه عدة نماذج للمراكب الكهربية وأنواعها وأشكالها. وفي أثناء حديثه كان يوضح ما يقول بالرسم على السبورة بيده، شارحاً المبادئ التي بنيت عليها قوة الكهرباء، وكيف استمدت الأسلاك الكهرباء من المركز الأصلي، وكيف وصلت هذه القوة العجيبة إلى (الترام)، وجعلته يندفع سائراً على القضيبين، ومما لاشك فيه أن هذا الدرس قد نجح نجاحاً كبيراً، وكان الفصل مصغياً كل الإصغاء، منتبها كل الانتباه للشرح والإيضاح والحديث، وقد شارك الفصل في الإصغاء مفتش المدرسة (الدكتور) "بالارد"، وقد حضرت بنفسي هذا الدرس، واستمعت إلى ذلك التلميذ الذي لم يترك شيئاً يقال عن المراكب الكهربائية إلا وضحه وزاده بياناً.

وقبل هذا الدرس بأسبوع استمعت إلى درس آخر في الإنشاء الشفهي حول "الآلة البخارية" وكان درساً ناجحاً كل النجاح؛ فقد كان التلاميذ ينصتون في رغبة وشوق، وكان كل واحد منهم يتمنى أن يعطي درساً مثله. ولكي ينجح درس الإنشاء الشفهي لابد أن يعد إعداداً دقيقاً، وأن يكون الموضوع حيا فيه باعث قوي يدعو التلميذ إلى العمل، ويشوقه إلى البحث والتكلم.

ومن القواعد الهامة في التربية أن الإنشاء الشفهي يجب أن يعد دائماً، يعده كل من المدرس والتلميذ؛ لأن في إعداده فوائد ثقافية كثيرة تعود على التلميذ، فتنمي أفكاره، وتوسع ذهنه. وإعداد هذا الدرس يساعد التلميذ في الارتجال والتكلم. وإذا كان الكبار المثقفون ذوو الخبرة والتجربة لا يجيدون التكلم والارتجال في أي موضوع من الموضوعات إلا بعد الإعداد والتحضير، فمن باب أولى يكون الإعداد لازما لصغار التلاميذ. وقد يظن البعض أننا نغالي في مسألة إعداد درس الإنشاء الشفهي، ونقول لهؤلاء: إننا في هذا الدرس نعلم أفكاراً وأساليب وإلقاء. ولن تتوافر الشجاعة الأدبية التي تساعد التلميذ في التكلم- إلا إذا كان مالكاً زمام الموضوع، وهذا مما يقتضي الإعداد حتما، ويجب أن تنصرف همة المدرسين بعد اليوم إلى إعطاء هذا الدرس حقه من جودة اختيار الموضوع، وكونه متصلا بحياة التلاميذ، مصوراً لشعورهم وأن يكون مدروساً دراسة تامة، قد أعدت فيه كل فكرة، وقد صيغت هذه الأفكار في أساليب مختلفة منتقاة مختارة.

الانتفاع بالنماذج الإنشائية:

للنهوض بطلبة المدارس الثانوية في الإنشاء يجب أن يزودوا ببعض العبارات والتراكيب، وتكون لديهم ذخيرة لغوية، وليس معنى هذا أن نجمع كلمات لغوية مفردة ونطالب التلاميذ بحفظها واستظهارها؛ فدراسة اللغة لا تكون بحفظ كلمات أو عبارات أو تراكيب منفردة، ولكنها تكون بكثرة

القراءة، وكثرة الكتابة في البيت والمدرسة، وكثرة التمرن شفوياً وكتابياً على التعبير عما لديهم من الأفكار بعبارة عربية صحيحة؛ فبكثرة القراءة للكتب الأدبية والقصصية المختارة تزداد ثروتهم اللغوية من حيث لا يشعرون، وتثبت في أذهانهم ألفاظ وعبارات وأساليب يستعملونها في موضوعاتهم الإنشائية، قصداً أو من غير قصد.

وفي استطاعة المدرس الماهر أن يختار لتلاميذه بعض النماذج لأحسن الكتاب والأدباء لدراستها معهم بعناية؛ حتى يروا كيف يعبر هؤلاء الكتاب والأدباء عن أفكارهم وآرائهم بعبارات عذبة، وأسلوب جميل. ولا شك في أن القراءة والمطالعة أثراً في النهوض بالمستوى الإنشائي للتلاميذ إذا أحسنا اختيار الموضوعات والنماذج التي يقرأها التلاميذ.

ويجب أن يدرك الطلبة بأن هناك صلة كبيرة بين ما يقرأه الإنسان وما يكتبه؛ فلقراءته أثر في كتابته، وما يقرأه يؤثر فيما يكتبه من حيث لا يشعر. وإننا لا ننتظر من الطالب بعد أن يقرأ نموذجاً مختاراً لأحد الأدباء أن يكتب مثله في الحال، ولكننا ننتظر أنه بكثرة القراءة لكاتب من الكتاب، أو أديب من الأدباء، أو شاعر من الشعراء يتأثر به في كتابته وعبارته وأسلوبه وتفكيره. والمدرس القدير يستطيع أن يمد تلاميذه ويزودهم بكثير من النماذج المختارة لقراءتها في المدرسة وخارجها. ولا يمكننا أن ننكر أن العناية بالمطالعة قليلة، والمقدار الذي يقرأه الطلبة قليل. فلا عجب إذا ضعف مستواهم في الكتابة.

وفي دراسة النماذج الإنشائية يجب على المدرس أن يشرك الطلبة معه في دراسة الموضوع وتحليله بعناية ودقة، وشرح عناصره، حتى يدركوا السبب الذي دعا الكاتب إلى اختيار بعض الكلمات أو العبارات وتفضيلها على غيرها من الألفاظ والعبارات. وهناك موضوعات مبالغ فيها ينقصها الإخلاص في الكتابة ينبغي أن تبحث وتنقد مع التلاميذ. وهناك نماذج لا مانع من عرضها على التلاميذ للاطلاع عليها لا لمحاكاتها. وعلى مدرس الإنشاء أن يكتب من حين لآخر نموذجاً إنشائياً في بعض الموضوعات التي كتبها التلاميذ، ليريهم الفرق بين ما كتبوه وما يمكن أن يكتب. ومعنى هذا أننا ننتظر من مدرس الإنشاء أن يكون أديباً ومدرساً قديراً.

وفي السنوات المتقدمة من المدارس الثانوية يستطيع المدرس أن يأتي بموضوعات مبتكرة من حين لآخر ليكتب فيها الطلبة بأنفسهم من غير استعانة بأحد.

الإنشاء الكتابي

حينما يستطيع التلاميذ الكتابة يمكننا أن نشجعهم على التعبير عن أفكارهم بعبارة صحيحة، ونمرنهم على كتابة تمرينات قصيرة، وقصص سهلة في البدء، حتى يستطيعوا فيما بعد الكتابة الإنشائية بسهولة. وإننا لا ننتظر من تلميذ السنة الثالثة من المدارس الابتدائية إجادة الإنشاء الكتابي، ولكننا ننتظر من المدرس أن يمرنه كثيراً على الكتابة، واختيار الكلمات

والعبارات، وتلخيص قطعة من القطع، أو قصة من القصص وكتابة حكاية من الحكايات، وتفهيمه علامات الترقيم.

وكما يجب أن نراعي في الموضوعات الشفوية حسن الاختيار، كذلك يجب أن نراعي حسن الاختيار في الموضوعات الكتابية، بحيث تختار بكل عناية ودقة، وتكون محسة متصلة ببيئة التلاميذ وحياتهم. ويحسن في البدء أن نكلفهم الكتابة في الموضوعات التي درسوها شفوياً. ولا ننتظر أن يكلف التلميذ الكتابة في موضوع غامض لا يفهمه أو فوق مستواه؛ لأن الفكرة إذا كانت واضحة في نفس التلميذ كان من السهل أن يعبر عنها شفوياً وكتابياً. وإذا كانت غامضة كان من الصعب عليه التعبير عنها. وفي البدء سيكتب التلاميذ ما سمعوا من العبارات والأفكار في حصة الإنشاء الشفوي. وسيتأثرون بعبارة المدرس وأفكاره ولغته. وقد يكتب الفصل نسخة واحدة في موضوع من الموضوعات، أو رسالة من الرسائل. وإننا ننتظر أن تظهر شخصية كل تلميذ في لغته وعبارته وكتابته وأفكاره بحيث يظهر روح الابتكار في الكتابة.

ويتطلب تعليم الإنشاء التدرج ومراعاة مستوى التلاميذ وميولهم، بحيث يختار لهم المدرس موضوعات تلائمهم من حيث اللغة، وتلائمهم من حيث التفكير، حتى يسهل عليهم التعبير عنها والكتابة فيها. والسبب الرئيسي في الإخفاق في تعليم الإنشاء هو سوء الاختيار، وعدم مراعاة مستوى التلاميذ. ومن الخطأ أن نطالب التلاميذ بالكتابة في موضوعات

إنشائية فوق مستواهم؛ لأنهم سيتخبطون في الكتابة. وتكون عبارتهم ركيكة، وأفكارهم مضطربة، وأسلوبهم ضعيفاً. وربما لا يجدون ما يقولون وما يكتبون. وإن الموضوع الإنشائي الذي ينقصه حسن العبارة وسلامة الفكرة موضوع لا قيمة له، ومن الخطأ إضاعة الوقت في الكتابة فيه.

ومن الممكن في البدء أن نضع للتلاميذ أسئلة في موضوع من الموضوعات تتطلب أجوبة تكون في جملتها موضوعاً كاملاً من حيث اللغة والعبارة والأفكار.

وقد اعتاد المدرسون أن يختاروا الموضوع الإنشائي ثم يكتبوه على السبورة، ويطالبوا التلاميذ بالكتابة في هذا الموضوع، محددين لهم مقدار الأسطر التي يكتبونها، والوقت الذي يكتبون فيه. فيكتب التلاميذ الموضوع، ثم يجمع المدرس الكراسات، لإصلاح ما فيها من خطأ لغوي أو نحوي أو إملائي، أو خطأ في الفكرة أو الأسلوب، ثم يطالب التلاميذ بإصلاح بعض الكلمات أو الجمل. وكتابتها مرة أخرى، أو مراراً.

هذه هي الطريقة التي يتبعها بعض المدرسين في تدريس الإنشاء، وهي طريقة شكلية عقيمة، لا يمكن أن تنهض بالتلاميذ في كتابتهم الإنشائية. ولا فائدة من كتابة عشرين موضوعاً بهذه الطريقة، ولن يرجى نجاح في تدريس الإنشاء إلا إذا كان لدى المدرس مثل عالية يعمل للوصول إليها، وكان في استطاعته أن يرشد التلاميذ إلى هذه المثل التي يراها ويفكر في تحقيقها.

وفي المدارس الابتدائية ينبغي أن يناقش التلاميذ في الموضوع وعناصره شفويا قبل كتابته. ويفكر المدرس في مقدار ما استفادوه من قراءتهم في دروس المطالعة وغيرها، وأثر هذه القراءة في كتابتهم وأسلوبهم ومادتهم.

ومما يعوق التلاميذ في كتابتهم الإنشائية كثرة الأخطاء اللغوية والإملائية والنحوية، وللنهوض بهم في كتابتهم يجب أن يعرفوا هذه الأخطاء وأسبابها، ويدركوا الصواب ووجهه، ويدرسوا القواعد الإملائية الضرورية والقواعد النحوية، ويتمرنوا كثيراً على الكتابة، حتى يستطيعوا فيما بعد تجنب هذه الأخطاء في الإنشاء.

ولكي ننهض بالتلاميذ يجب أن نكثر التمرينات الشفوية حتى نعود التلاميذ التعبير عما في أنفسهم، وتستقيم ألسنتهم شفويا، فننتقل بهم إلى المحادثة الكتابية والإنشاء الكتابي؛ فإذا استطاعوا التعبير عما في أنفسهم شفويا كان في إمكانهم التعبير عن أفكارهم كتابياً.

ومن الممكن أن نجعل حصة للمحادثة الشفوية وأخرى للمحادثة الكتابية، أو حصة للإنشاء الشفوي، وأخرى للإنشاء الكتابي، ثم نتدرج مع التلاميذ، فنعطيهم اليوم قصة أو رسالة، أو وصفا يتصل ببيئتهم ويكون في مستواهم. وبعد معرفة عناصر الموضوع، والتمرن على التكلم في كل عنصر بعبارات مختلفة- يمكن تكليف التلاميذ ذكر القصة أو الرسالة كلها، أو كتابة الموضوع كله.

وبعد أن ينهض المدرس بهم من حيث التفكير والأسلوب والتعبير الشفوي والكتابي يستطيع أن يختار التلاميذ من حين لآخر موضوعات للكتابة فيها بغير مساعدة منه.

أثر المطالعة في الإنشاء:

إن الإنشاء يتطلب حسن التفكير، وصحة التعبير، والقدرة على ترتيب الأفكار وتصويرها بأسلوب واضح، قوي جذاب. ويجب أن نتذكر دائماً أن القدرة على التعبير شفوياً وكتابياً تنشأ من محاكاة ما يسمعه الإنسان أو يقرأه. لهذا نقول إن للكتب التي يقرأها التلميذ أثراً كبيراً في أسلوبه وأفكاره، وإن للأسلوب الذي يسمعه من أستاذه أثراً واضحاً في كتابته، وكذلك للنماذج التي يراها التلميذ في الكتب الدراسية تأثير كبير في عبارته، فإذا ما قرأ القطعة، وفكر في أسلوبها ومعانيها كان لهذه القراءة أثر واضح في إنشائه، فسيتعلم منها عرضاً كيف تستعمل الكلمات في مواضعها الصحيحة، وكيف تتكون التراكيب وتتنوع، وكيف ينسجم الأسلوب، فيفيض على الكتابة روعة وجمالاً.

فالقراءة الكثيرة الممتعة لها أثر جليل في تكوين الأسلوب الكتابي وترقيته. ويحسن بالمدرسين أن يعنوا كل العناية بغرس عادة حب المطالعة والقراءة النافعة في نفوس تلاميذهم. ولم يتربع زعماء الأدب في كل عصر على عروشهم الأدبية إلا بالقراءة الدائبة، والاطلاع المستمر. وقد وجدنا بالتجربة أن كثيراً من التلاميذ الذين أولعوا بقراءة الكتب الأدبية وغيرها

قد ارتقى مستواهم في الإنشاء، فموضوعاتهم زاخرة بالآراء السديدة، والأفكار الصائبة، والأساليب العربية الفصيحة، وواجبنا أن نكثر من المكتبات في البيئات الفقيرة. ولن تكون القراءة مثمرة مفيدة إلا إذا وجه المدرسون تلاميذهم إلى اختيار الكتب الصالحة النافعة. والمكتبة العربية اليوم غنية، والحمد لله –بكثير من تلك الكتب، وإذا كنا نشكو اليوم مر الشكوى من ضعف بعض التلاميذ في الإنشاء. فالعلاج الحاسم لهذا الضعف هو القراءة المثمرة النافعة، فالطفل الإنجليزي يستمتع بلذة القراءة ابتداء من سن السابعة، وما ذلك إلا لعناية القوم بفن القراءة؛ لأنها وسيلة التثقيف.

إصلاح الأخطاء في الموضوعات الإنشائية:

لا شك أن إصلاح الموضوعات الإنشائية من أهم الأمور في تعليم الإنشاء، فيه يمكن توجيه التلاميذ توجيهاً سديداً، بإرشادهم إلى مواضع أخطائهم في كتابتهم، وإلى طريقة تصحيح تلك الأخطاء نحوية كانت أو لغوية أو إملائية، حتى يستطيعوا أن يتجنبوا الأغلاط فيما بعد؛ ولذلك وجب أن يعني المدرسون به أتم العناية.

أما الموضوعات القصيرة في المدارس الابتدائية فلا صعوبة في إصلاحها؛ فمن السهل على المدرس أن يمر بين التلاميذ وهم يكتبون، فيصلح لكل منهم خطأه في أثناء كتابته، أو بعد الانتهاء منها. أما إذا

كانت طويلة فإنه لا يستطيع إصلاحها في الحصة، ولا مفر من أن يرى المدرس كل كراسة من كراسات التلاميذ.

ويرى بعض المربين من الإنجليز أن المدرس يستطيع أن يجد الوقت الذي يصلح فيه الإنشاء، بشغل التلاميذ بالمطالعة الصامتة، وفي أثناء ذلك يمكنه أن يصلح لكل منهم كراسته على انفراد، بحيث يصلح معظم الكراسات في الفصل، ولا يبقى منها إلا قليل يمكن إصلاحه فيما بعد. ولا مبرر لأن يأخذ المدرس كل الكراسات ليقوم بإصلاحها في الخارج؛ فإن في هذا إرهاقاً كبيراً للمدرس، لا يناسب الفائدة التي يستفيدها التلاميذ من هذه الطريقة في إصلاح الكراسات.

فقد يكون لدى المدرس في المدرسة الثانوية ثلاثة فصول، في كل منها خمسة وثلاثون تلميذاً؛ فيكون لديه في الأسبوع مائة وخمس كراسات في الإنشاء، ومثلها في التطبيق. فإذا فرضنا أقل الفرض، وقلنا إن كراسة التطبيق تحتاج إلى خمس دقائق، وكراسة الإنشاء إلى عشر- احتاج إصلاحها جميعاً إلى ست وعشرين ساعة تقريباً، واضطر المدرس إلى أن يقضي أربع ساعات ونصف ساعة، من كل يوم من أيام العمل في الأسبوع، في إصلاح الكراسات، فأين الوقت الذي يجده لإعداد المادة، أو للبحث والاطلاع والقراءة الخارجية؛ ليزود نفسه بكل جديد في مادته، أو في التربية وعلم النفس؟ ولو كان لإصلاح الكراسات بهذه الطريقة أثر يذكر في نفس التلميذ لضحينا براحة المدرس في سبيل إفادة التلميذ، ولكن

الواقع أن التلميذ لا يستفيد كثيراً من هذا الإصلاح؛ فهو لا ينظر إلا إلى الدرجة التي ينالها، وقد يقوم بإصلاح الأخطاء فيكررها، وهو لا يفهم شيئاً منها. ولا عجب إذا تكرر الخطأ في التمرينات والموضوعات التالية؛ لأن المدرس لا يجد الوقت لمناقشة كل تلميذ في خطئه، حتى يعرف موضع الخطأ وسببه؛ ويدرك الصواب ويقتنع به، ويكرره عدة مرات، كل لا يقع في الخطأ مرة أخرى. وغريب أن يستمر المدرسون على هذه الطريقة في إصلاح الكراسات، مع أنهم يعلمون حق العلم، أن هذا مجهود ضائع من المدرس والتلميذ. ولو كنا منصفين واتبعنا العقل والمنطق في عملنا لشجعنا إصلاح الكراسات في الحصص، بحيث يطالب المدرس التلاميذ بقراءة موضوع من الموضوعات وفهمه ودراسته، في حين أنه يصلح لنصف التلاميذ كراساتهم في أثناء كتابتهم، ويصلح للنصف الآخر في أثناء قراءتهم الصامتة، حتى يرى كل تلميذ خطأه، ويصلحه بنفسه كي لا يقع فيه بعد ذلك. وفي استطاعته أن يصلح بعض الكراسات في الخارج، بحيث يضع خطاً على موضوع الخطأ، ويضع في الحاشية رمزاً لنوع الخطأ، فإن كان الخطأ إملائياً وضع في الحاشية حرف "م"، وإن كان نحوياً كتب "ن"، وإن كان في اللغة كتب "ل". وإن كان في العبارة كتب "ع". فإذا أخذ التلميذ كراسته، فكر في خطئه، وأرشده المدرس إلى طريقة إصلاحه إن كان في حاجة إلى الإرشاد. وخير للمدرس والتلميذ أن يصلح نصف الكراسات إصلاحاً جيداً في أحد الدروس، ويصلح النصف الآخر في الدرس التالي- من أن تصلح الكراسات كلها في حصة واحدة، من غير دقة ولا عناية.

ويلاحظ أن الموضوعات الإنشائية التي تدون عناصرها، ويتكلم عنها التلاميذ شفوياً. حتى يثبت الموضوع في أذهانهم، تقل فيها الأخطاء، وتحتاج إلى وقت قليل في إصلاحها. ولا يكون تعليم الإنشاء مثمراً ثمرته المرجوة، إلا إذا تمكن التلميذ في النهاية من القدرة على الكتابة بإسهاب وقوة ووضوح، بأسلوب خال من الخطأ.

وبوضع رموز للأخطاء يقتصد كثير من الوقت، ولا فائدة من الإصلاح إذا لم يعرف التلميذ الخطأ وسببه، والصواب ووجهه، وبعد أن يرى التلميذ الرموز التي وضعت له في حاشية الكراسة، يمر المدرس بين التلاميذ، ليساعد من يحتاج إلى المساعدة في إصلاح الخطأ، وإذا كانت كتابة التلميذ تدل على الإهمال وجب على المدرس أن يكلفه إعادة الموضوع مرة أخرى؛ كي لا يتكرر منه هذا الإهمال، وليعوده العناية والدقة والنظام في أداء الواجب، فإذا كثر خطأ التلاميذ في أحد الموضوعات أو التمرينات وجب على المدرس أن يناقشهم في هذا الموضوع مرة أخرى، حتى يفهموه جيداً ولا يقعوا فيما أخطئوا فيه.

وعلى المدرس أن يثبت دائماً من انتفاع التلاميذ بإرشاداته، ويتبين ذلك جلياً بتجنبهم الأخطاء السابقة في الموضوعات التالية. ويجمل به أن يكلف بعض التلاميذ الممتازين من وقت إلى آخر أن يقرؤوا عليه وعلى زملائهم الموضوعات الجيدة التي يكتبونها؛ ويثني عليهم أمام إخوانهم، ليبعث فيهم روح التنافس البريء في الإجادة والإتقان. وليس من الصواب

في شيء أن يبالغ المدرس في إظهار أخطاء التلاميذ لمجرد السرور من إظهارها، فقد يكون ذلك من العوامل التي تبعث اليأس والقنوط في نفس التلميذ، وبدلا من تصيد الأخطاء يحسن بنا أن نهتم بإظهار الأخطاء الظاهرة، ونجعل التلميذ يلمس خطأه بنفسه، ويعمل على إصلاحه. وإذا توافرت في الموضوع بعض المبادئ الأساسية من صحة الأسلوب، وسلامة الأفكار وغزارتها، استطعنا بعد ذلك أن نفكر في جمال الأسلوب، وروعة العبارة. وإنما يكون ذلك مع كبار التلاميذ، فهم بطبعهم يحاولون تجويد أساليبهم، وواجبنا أن نشجعهم على انتقاء العبارات، واختيار الجمل الرائعة، والألفاظ العذبة. ومما يساعدنا في تحقيق هذه الغاية أن نحمل تلاميذنا على كثرة الاطلاع، وأن نبين لهم فضل المحاكاة والتقليد في الأساليب الأدبية. ومما لا ريب فيه أن الصدق في التعبير، والإخلاص في إبراز المعاني وتصويرها تصويراً صحيحاً من الأمور الضرورية التي تؤدي إلى جودة الإنشاء، وجمال التعبير.

ويحدثنا الدكتور "فيليب بالارد[١]" أنه كان يقول بتصحيح أوراق اللغة الإنجليزية في امتحان المسابقة الذي عقد بمناسبة اليوبيل الثاني[٢] للملكة (فكتوريا) في سنة ١٨٩٧، وكان موضوع امتحان المسابقة، "يوبيل الملكة فكتوريا"، وقد أعجب الدكتور "بالارد" بموضوع كتبته إحدى

---

(1) **Fldlip Ballard**.

(2) **Jubliee**.

الطالبات، وتدعي "فلورنس هيلين بريس"(٣) وكان عمرها أربع عشرة سنة، وقد عرفت بشدة ميلها إلى القراءة، وكانت معلماتها يشجعنها كثيراً على مواصلة القراءة المفيدة، ويعطينها الحرية في أن تكتب القدر الذي تريده، ويقول الدكتور "بالارد" أن موضوع تلك الفتاة يعد موضوعاً نموذجياً لفتاة في الرابعة عشرة من عمرها، وذلك بالرغم مما وقعت فيه من الأغلاط التاريخية. وقد كان لهذه الفتاة شأن فيما بعد، فقد صارت ناظرة مدرسة، وأسهمت في كثير من نواحي الحياة العامة، وكان لها صوت مسموع في مجلس التعليم المحلي، وفي مناصرة حركة المرأة والمطالبة بحقوقها.

وكثيراً ما يطلب من التلاميذ في دروس الإنشاء كتابة رسائل فوق مستواهم، ولا تتصل ببيئتهم، أو الكتابة في موضوعات يصعب عليهم إدراك أفكارها -كما قلنا- فيتعثرون ولا يجدون سهولة في الكتابة، والواجب أن يتجنب المعلمون سوء الاختيار؛ ويمكن ذلك بأن يجعلوا مطالعة التلاميذ مادة لكتابتهم، وأن تختار الموضوعات من دائرة تجاربهم ودنيا إحساسهم.

والحق أن من مشكلات التربية إصلاح الإنشاء، وإذا اتبعنا الطرق السديدة في إصلاح كراسات الإنشاء كان الممكن الاستفادة من التصحيح. وهناك طرق كثيرة للإصلاح، ولا ريب في أن أحسن طريقة هي أن يقوم المدرس بإصلاح كل موضوع مع التلميذ الذي كتبه، ويشرح له

(3) **Florence Helen Brace**.

كل غلطة ويبحث معه سبب الخطأ. وعلى المدرس أن ينوع في طريقته بحيث تلائم الطريقة عدد التلاميذ، وحالة العمل. ومن السهل إصلاح الأخطاء الشائعة المشتركة بين التلاميذ بمناقشتهم في الصواب والخطأ، حتى يدركوا الصواب وسبب الخطأ. أما الأخطاء الخاصة بكل تلميذ فمن الممكن أن تشرح له على انفراد، وهنا تظهر مهارة المدرس، في اختيار الوقت، وتحين الفرص الملائمة لإصلاح الخطأ لكل تلميذ.

وفي أثناء إصلاح الكراسات يستطيع المدرس أن يكتب مذكرة عن كل تلميذ وأخطائه التي انفرد بها. ومذكرة عن الغلطات المشتركة، وبعد الانتهاء من الإصلاح يمكنه قبل أن يبدأ في موضوع جديد أن يذكر للطلبة ما عن له من إرشادات عامة وخاصة، حتى يدرك كل تلميذ خطأه. ومن الممكن إعطاء التلاميذ الفرصة في التعليق على بعض الغلطات. وذكر الصواب لها.

ومن الواجب أن يلاحظ المدرس في إصلاح الإنشاء تنسيق العبارة، وجمال الأسلوب، وصواب الفكرة، وحسن استعمال علامات الترقيم.

وقد تخطئ العين فلا ترى الخطأ حينما ينظر التلميذ إلى الكلمات أو يقرأها. وقد تنتبه الأذن إلى الخطأ حينما تسمعه، وقد يكون خطأ التلميذ ناشئاً عن الإهمال وعدم الدقة في الكتابة. وقد يكون الموضوع الإنشائي خالياً من الخطأ الإملائي واللغوي والنحوي ويكون في الوقت نفسه ضعيفاً في العبارة، ركيكاً في الأسلوب، عادياً في الأفكار. فلتقدير الموضوع يجب

أن يفكر المدرس في نوع الكتابة ومستواها وأسلوبها، والأفكار التي تتضمنها، ويراعي الدقة في التعبير، وسداد الفكرة، وربط الأفكار بعضها ببعض، وجمال الترتيب، وحسن البدء والختام. ولكي يعود التلاميذ الموازنة بين أسلوب وآخر وعبارة وأخرى يجب أن يريهم نماذج مختلفة لموضوع واحد، وكتاب مختلفين، ليريهم الفرق بين هذه الكتابة وتلك، وبين التفكير هنا وهناك.

النقد الإيجابي

ينبغي ألا يقتصر إصلاح الموضوعات الإنشائية على بيان الأخطاء النحوية والصرفية واللغوية، بل يجب أن تتقدم خطوة أخرى عامة شاملة، تتناول النواحي الأسلوبية والمعاني والأفكار، بحيث يكون الغرض من هذا الاتجاه العمل على رفع مستوى أساليب التلاميذ وتجويدها، وهذه المرحلة الجديدة في تصحيح الإنشاء هي ما نسميها "النقد الإيجابي". ولما كانت الأذواق الأدبية التي نعدها من صفات الأديب، ومن أخص خصائصه التذوق والإنتاج أو الإنشاء والنقد فواجب علينا أن نعني في درس اللغة العربية بغرس ما يمكن من عناصر هذه الأذواق في نفوس التلاميذ، وبقدر ما تسمح به أحوالهم وأساليب التعليم في المدارس الثانوية؛ ففي درس المحفوظات والنصوص الأدبية يمكن أن نجد المجال أمامنا فسيحاً في تعليم التلاميذ كيف يتذوقون النص الأدبي، وذلك لا يكون إلا قراءة النص قراءة بيانية ممتعة، وشرحه شرحاً دقيقاً، وبيان الأسرار البلاغية والأسلوبية التي

اشتمل عليها، ولا ننسى أن نخلق في جو العصر الذي قيل فيه، وأن نبين الكثير من العوامل النفسية وغيرها التي أحاطت بقائله، أما القدرة على الإنشاء فالكفيل بغرسها وتنميتها دروس الإنشاء الشفهي والكتابي، وقد تكلمنا عنها بما فيه الكفاية. وأما القدرة على النقد فنستطيع أن نخلق المناسبات الكثيرة لغرسها في نفوس تلاميذنا وتنميتها وتقويتها، ففي تصحيح الإنشاء فرص طيبة لتحقيق هذه الغاية، وسبيلنا في ذلك أن نعنى كثيراً باستعمال العبارات والجمل، بأن نبين للتلاميذ أن هذه الجملة لا تؤدي المعنى المراد منها أداء حسناً، وتلك الجملة تؤدي ذلك المعنى في وضوح وتأثير، وهذه العبارة جميلة الاستعمال، ولها جرس موسيقي خاص، وتلك العبارة ليس فيها شيء من جمال التعبير، وروعة البيان، ونسيح بهم ولو سياحة قصيرة في رياض الأدب واللغة والبلاغة، ولنجعل المقياس الأول لتقدير موضوعات الكبار من التلاميذ روعة العبارة. وجمال الأسلوب، ووضوح المعنى، وسمو الفكرة. وقد يتطلب ذلك منا في بعض الأحيان أن نبين لهم وظيفة النقد الأدبي، وأن الغاية من تلك الوظيفة هي تقدير النص الأدبي، وشرح أسباب الجودة أو الرداءة فيه، ولكن ليس من بحثنا الآن أن نخوض في موضوع النقد الأدبي، ونعرضه هنا عرضاً فنياً، باعتباره فناً أدبياً راقياً، وناحية من نواحي الأدب التي لابد منها لتكوين الأديب. لسنا نخوض في شيء من هذا، لأنه ليس من موضوعنا، ولكننا نستطيع أن نجعل في بعض الأوقات درس الإنشاء درساً عملياً في النقد الأدبي، وذلك حينما نستغل النقد الأسلوبي لموضوعات الإنشاء الكتابي، وفي أثناء ذلك نعرض على

التلاميذ نصوصا أدبية بليغة، وحكما رائعة، وأمثالا جميلة، ونبين لهم أنه كان يحسن بهم أن يستعيروا ذلك النص، ليدعموا به فكرة معينة في الموضوع، ونشرح لهم وجه الفائدة في استخدام هذا النص في ذلك الموضع؛ وهو أنه يجلو المعنى، ويخلع عليه بياناً وروعة، ويكسبه قوة، ويمنحه تأثيراً. ولا بأس من الموازنة بين تعبير وتعبير؛ وبذلك نهيئ للتلاميذ فرصا جميلة لاكتساب القدرة على النقد. وقد يقول قائل؛ إن ذلك مما يحمل المدرس ما لا طاقة له به، فوقته محدود، والعبء الملقى عليه ثقيل. ونحن مع إيماننا بهذا نستطيع أن نجيب عن ذلك بأننا لا نطالب المعلم بأن يفعل ذلك مع كل تلميذ على حدة، بل نفرض عليه أن يجعل المناقشة عامة، والتوجيه الذي يتقدم به موجهاً إلى جميع التلاميذ في وقت واحد. ولزيادة الإيضاح نقول: إنه يحسب به أن يختار كراسة أو كراستين من كراسات الإنشاء في الفصل الواحد، ويجعلهما محوراً لحديثه، وفي حصة أخرى يختار كراستين أخريين وهكذا، كما ينبغي ألا يتوسع في هذه الدراسة النقدية إلا بقدر ما تسمح به عقول التلاميذ وأوقاتهم. وجدير بالمدرس الحازم أن يتناول في حصص القواعد والبلاغة كثيراً من الموازنات الشعرية والنثرية، فإنه إن فعل ذلك شجع الاستعداد والميل في نفوس تلاميذه إلى انتقاء العبارات الجيدة، واختيار الأساليب الجميلة التي تزيد المعاني وضوحاً وتأثيراً.

ومن المسلم به أننا لا تتبع هذا المنهج إلا مع كبار التلاميذ، وأن عنايتنا به تقوى وتشتد كلما نضجت أفكارهم، وارتقت فرقهم. فالتلاميذ الذين في

الفرق الراقية من التعليم الثانوي أكثر استعداداً لقبول المناقشة في التمييز بين أسلوب وأسلوب من التلاميذ الذين لا يزالون في الفرق الأولى.

ويتوقف النجاح في انتهاج هذه الطريقة على مقدار ما في المدرس من رغبة ملحة في الإتقان والإجادة، وحب عميق للغة، ولذة في العمل على النهوض بها وترقيتها، وشوق إلى الانتفاع بالصور البيانية الكثيرة التي تمتاز بها اللغة العربية، ويا حبذا الأمر لو أننا أعطينا درس الإنشاء ما يستحقه من العناية بين فروع اللغة العربية، فجعلنا له مدرساً أدبياً، يميل بطبعه إلى الكتابة والإنشاء الجيد، فقد آن الوقت الذي يجب أن نجعل فيه مدرساً للأدب وللإنشاء، وآخر للقواعد والمطالعة، على أن يراعي في هذا التقسيم الاستعداد الطبيعي في كل مدرس، والميل النفسي إلى فرع المادة. وحين يتيسر لنا ذلك، ونوفق إلى تحقيقه، نستطيع أن نكون تلميذاً متمكناً من كل فرع من فروع اللغة العربية.

ولا يفوتني في هذا المقام أن أنوه بأن مقاييس التمييز بين الأساليب المختلفة إنما ترجع إلى الذوق، ولأن معلم اللغة العربية عليه عبء تكوين هذا الذوق الفني، وهو نوعان: ذوق شخصي يستخدم في اختيار الكتب والنصوص الأدبية، وأنواع المتع الأخرى، وذوق تاريخي نستخدمه في دراسة الأدب والحكم على الجيد والرديء من نصوصه، وهذا الأخير هو الذي نسميه فن تمييز الأساليب. إن شيئاً كثيراً من ذلك يجب أن نحققه في المدرسة الثانوية، ولاسيما في الفرقتين الأخيرتين الرابعة والخامسة، فإذا ما

انتهى الطالب من تلك المرحلة الدراسية، وانتقل إلى التعليم الجامعي كان مستعداً لفهم الدراسات الأدبية المؤسسة على المناهج العلمية.

ويتصل بالدراسة التي ندعو إليها في أثناء تقدير كل درس من دروس الإنشاء الكتابي بيان العلاقة بين العامية والفصحى، فإذا انتهى البحث إلى أن العامية هي بنت الفصحى في أول أمرها كان خليقاً بنا أن نتوخى في دراسة الأساليب وتقديرها تحقيق الكثير من الألفاظ العلمية التي يظن أنها عامية وليست بعامية. وقريب من هذا أن نعمل أيضاً على تجديد متن التلاميذ اللغوي بجانب التجديد في جمع الحقائق والأفكار، وبذلك نربي في تلاميذنا كيف يربطون دائماً بين الأفكار الصحيحة والألفاظ الفصيحة العذبة، والأساليب العربية، فإن هناك صلة كبيرة بين اللغة والفكر. وكلما كانت الأفكار واضحة في نفس التلميذ كان من السهل عليه التعبير عنها.

الفصل التاسع

الأدب ودراسته

الأدب وأثر البيئة فيه:

الأدب هو المعنى الرقيق في اللفظ الأنيق، يتخذه الأديب عدة للتعبير عما يجيش بصدره من فكرة أو خاطر أو عاطفة، وهو ذلك الإنتاج العقلي الذي يعتمد على الخيال، والافتنان في الصياغة وجمال العبارة. لذلك كان صورة صادقة لحياة الأمة العقلية والشعورية، به تتهذب النفوس، ويرق الوجدان، ويدق الإحساس. وإنما يسمو الأدب بسمو المعاني، وقوة عذوبة الألفاظ وبداعة الأساليب، وبلاغة التراكيب. والأدب في نشأته قديم يتصل بنشأة التفكير الإنساني وتطوراته، حتى انتهى إلى تلك المرحلة التي سما فيها ذوق الإنسان، وأنتج المعنى الرقيق، والخيال الرائع الدقيق.

والأدب العربي من الآداب العالمية الغنية الكبرى، خضعت لسلطانه العقلي كل الشعوب التي انتشر فيها الإسلام، أو امتد إليها نفوذ العرب السياسي واللغوي. ولقد كان للعرب في جاهليتهم أدب هو صورة منتزعة من الصحراء، نرى فيه ما كان للجاهليين من نظام المعيشة، وطرق التفكير، ونوع الشعور، وما اعتادوه من كريم العادات، وذميم الخصال. رووا أن شاعراً بدوياً قدم حاضرة من الحواضر العربية، فأكرمه صاحبها، فمدحه البدوي بقوله:

أنـــت كالـــدلو لا عـــدمناك دلـــوا   مـــن كثـير العطـايا قليـل الـذنوب

أنت كالكلب في الحفاظ على الود وكـالتيس في قـراع الخطـوب

فهم بعض أعوان الأمير بقتله، فقال الأمير: خل عنه؛ فذلك ما وصل إليه علمه ومشهوده، ولقد توسمت فيه الذكاء، فليقم بيننا زمنا، وربما لانعدم منه شاعراً مجيداً. ويقال: إن هذا الشاعر أقام بضع سنين، يتقلب بين أعطاف النعيم، ولذات العيش، حتى استحالت تلك الخشونة التي كانت فيه إلى رقة وسلاسة، فقال يمدح الأمير:

يا مـن حـوى ورد الـرياض بخـده وحكـى قضـيب الخيـزران بقـده

دع عنـك ذا السـيف الـذي جردتـه عينـاك أمضـى مـن مضـارب حـده

كـل السـيوف قواطـع إن جـردت وحسـام لحظـك قـاطع في غمـده

وهذه القصة مهما قيل فيها– تقفنا على قوة أثر البيئة، وتغير أحوال المعيشة فيما ينتجه الإنسان من أدب. ومن أجل ذلك كان للأدب الجاهلي شخصيته الأدبية التي تصوره في تلك البداوة الخشنة الجاهلة، التي تعتمد على الحس أكثر من غيره، وتستمد عناصر الخيال من الفيافي الواسعة، والجبال الراسية، والوعول الممتنعة، والظباء النافرة، والإبل الصابرة، والخيل السابقة، والوقوف بين الدمن والأطلال. ولا ريب أن ذلك يستدعي أسلوباً لفظياً، من خصائصه الأدبية: الجزالة والقوة، وجفوة الصحراء، وسذاجة البادية.

تغيرت حياة العرب تغيراً كبيراً بعد الإسلام، وصار للأدب طابع جديد، تأثر بالقرآن الكريم، وحديث الرسول، فلانت القلوب، ورقت الطباع، وظهر أثر ذلك في الأدب ظهوراً واضحاً، فشاعت فيه التراكيب

الفصيحة المتأثرة بأدب القرآن والحكم البالغة، والأمثال السائرة، والعبارات الناصعة، والتشبيهات الرائعة، وغير ذلك مما أضاف إلى الأدب العربي ثروة ضخمة من الحياة والقوة والبلاغة.

ولما جاء العصر العباسي نفقت سوق العلم، واتسعت موارد الثقافة، وتعاون الفرس المستعربون والعرب على نقل الثقافات الأجنبية إلى اللغة العربية من علم وفلسفة. وإلى جانب ذلك كانت الحضارة المادية تنتقل خطوات سريعة، فكان العصر العباسي عصر ازدهار الأدب، وحضارة اللغة بلاشك، كان عصراً مترفاً مثقفاً هادئاً، يعتمد في إنتاجه الخصب على العقل الحصيف المثقف، والعلم الكثير، والمزج الرقيق المهذب، والحياة الناعمة، والبيئة الاجتماعية الراقية، لذلك امتاز الأدب في هذا العصر بعمق المعنى، وتنوع الأغراض، في أسلوب جمع بين متانة اللفظ وجزالته، وحسن النسج، وسطوة الكلام في وضوح وقوة.

ثم تطور الأدب بعد ذلك، وجاءت في أعقاب هذا العصر عصور أخرى انتهت بالعصر الحديث الذي نعيش فيه الآن.

الأدب في العصر الحديث:

ولقد استمد الأدب في هذا العصر عناصره من ثقافتين عظيمتين: الثقافة الأجنبية الحديثة؛ والثقافة العربية القديمة، فسار في طريق التجديد، وأخذ بأسباب الحضارة الغربية، وتخلص من المحاكاة نوعا ما، وتناول كثيراً من البحوث القديمة في التاريخ والدين والأدب، إلى جانب البحوث

الحديثة التي تصطنع مذاهب المستشرقين في الدرس، ومناهجهم في البحث. وصار الأسلوب حراً واضحاً، يميل إلى خدمة المعاني والأفكار، متمثلة فيه ألوان الحياة الجديدة. واهتم الشعراء بتحليل الأشخاص، وتعليل الأشياء، ومناجاة الطبيعة، غير أنه مما يلفت النظر في هذا التطور أنه كان بطيئاً لأسباب تتصل بالحرص على الأساليب القديمة، وتعصب فريق من الأئمة والعلماء للقديم، وعدم وقوف العرب على آداب الأمم الأخرى. وبالرغم من كل ذلك فإن أدبنا الحديث صورة واضحة لعقليتنا ومشاعرنا؛ فحافظ بك إبراهيم يغني على قيثارته الحزينة الشاكية، فيصور بشعره صميم الحياة الاجتماعية والوطنية في مصر، وفي الشرق العربي تصويراً وطنياً بديعاً، وشوقي ذلك الصداح، يغرد فتغرد معه بلابل النيل، انظر إليه وهو يناجي طائراً غرداً في قفص عنده:

صــــــداح يا ملـــــك الكنـــــا	ر ويا أمــــــــير البلبـــــــل
باليــــــت شــــــعري يا أســــير	شـــــج فــــــؤادك أم خـــــل
وحليــــــف ســـــــهد لم تنـــــا	م الليـــــل حـــــتى ينجلــــى
بالــــــرغم مـــــتى مــــا تعـــــا	لج في النحــــــــاس المقفـــــل
أنا إن جعلتــــــــك في نضـــــــا	ر بالحريـــــــــر مجلـــــــــل
ولففتـــــــــــه في سوســـــــــن	وحففتــــــــــه بقرنفـــــــــل
وأمـــــــرت بابــــــني فالتقـــــا	ك بوجهـــــــــه المتهلـــــــل
بيمينـــــــــــه فــــــــالوذج	لم يهـــــــــد للمتوكــــــــل
مــــا كنــــت يا صــــداح عنــــ	ــــدك بالكـــــريم المفضـــــل

شـــــــهد الحيـــــــاة مشـــــــوبة بالـــــــرق مثـــــــل الحنضـــــــل
والقيـــــد لـــــو كـــــان الجمـــــا ن منظمـــــــــــا لم يحمـــــــــل

الأدب مرآة للحياة:

لقد رأينا فيم تقدم أن أساليب الحياة تختلف باختلاف العصور، والأدب مرآة صادقة لتلك الحياة، فكان لابد أن تتغير على صفحتها تلك الصور المختلفة التي تمثلها، ففي عصرنا الحاضر نجد إلى حد ما ملاءمة بين الأدب وحاجات النفوس، ونرى تلاميذنا في المدارس الثانوية يعجبون بحافظ بك إبراهيم حين يقرؤون شيئاً من شعره السياسي أو الاجتماعي، كما يطربون لشوقي أو المنفلوطي، ولكنك إذا حملت طالباً من هؤلاء على تذوق شيء من شعر امرئ القيس أو طرفة، صدف عنك وأعرض، وولى نافراً معرضاً؛ لأن هذا الشعر القديم كان مناسباً للذوق القديم. ثم تطور ذوق الأمة، فأصبح من العسير على ذلك التلميذ أن يهضم أدبا لا يتصل بأي سبب بأجوال بيئته، والطالب الذي يركب القطار والسيارة، ويرى الطيارة، لا يعجبه وصف الناقة، على ما في ذلك الوصف من جمال وروعة.

فإذا أضفت إلى ذلك التواء الطرق في عرض هذا الأدب، والاكتفاء بسرد الحقائق الأدبية التي يمتاز بها كل عصر سرداً آلياً، خالياً من الأخذ بيد التلاميذ إلى تذوق أسرار البلاغة العربية، وما اشتمل عليه المنظوم والمنثور من الجمال الفني، والمتاع الروحي، اتضح لنا كيف أن الكثير من التلاميذ قد انصرف عن القراءة الأدبية، وعاف كتب الأدب، فمال فريق منهم إلى ذلك

النوع الرخيص من الأدب الخفيف، الذي قد يفسد العقول أحياناً، ومال الفريق الآخر إلى الكتب الأجنبية يلتمس فيها اللذة والمتاع الفني.

أسباب انصراف التلاميذ عن الأدب:

إننا لا نريد أن ينصرف أبناؤنا عن رواية الأدب القديم وتذوقه، ولكن الذي نريده أمام هذه الحقائق النفسية أن نصطنع أسلوباً جديداً في تدريس الأدب، يسير على طريقة ربط الجديد الذي يتذوقه الطالب، لاتصاله ببيئته- بالقديم المتخير، الذي يمتاز بطلاوة التعبير، وروعة المعنى، أسلوباً يحبب الطالب أدب لغة القرآن، ويملأ نفسه إعجاباً بهذا الأدب. ولكن كيف السبيل إلى ذلك؟

إن العلاج يرجع إلى طريقة العرض والتدريس، ومن رأيي أن نوفق أولا إلى اختيار المدرس الأديب؛ فهو وحده الذي يستطيع أن يخلق درس الأدب خلقاً، وأن يحييه إحياء. وفي مدارسنا بلا شك جمهرة من الأساتذة يقومون بالواجب خير قيام، ولكن طبيعة الحياة تقتضي التنقل بين مراتب الكمال، وذلك مما يقتضينا أن نفكر ماذا نفعل للغد؟ وتيار الحضارة يمر سريعاً فيتناول كل أسباب الحياة.

ودرس الأدب في أي لغة من اللغات لا يكون درساً شائقاً مفيداً إلا إذا اتصل بغيره من آثار الفكر عند الأمم الأخرى. نريد بذلك الأدب المقارن، فإذا عرضنا على التلميذ صوراً من الأدب العربي عرضاً جذاباً، وربطنا ذاك بشيء من أصول البلاغات الأجنبية، وأسرار البيان عند الأمم

المتحضرة، خلقنا فيه الحاسة الفنية التي هي وليدة التحليل والتعليل، والمقايسة بين الظواهر الأدبية في الآداب المختلفة. إن درس الأدب المقارن ضروري لخلق التشويق واللذة الفنية، وخاصة في عصر قوي فيه الاحتكاك بأصول الحضارات الأجنبية، واشتد الاقتباس من تلك الأصول في كثير من مناحي الحياة.

دروس الأدب:

وينبغي أن ينقسم الأدب قسمين: درساً في النقد، ودرساً في تاريخ الأدب. ويجب البدء بالأول، على أن يكون درساً خصباً ممتعاً، ملائماً للأذواق، تؤخذ نماذجه من الآداب المختلفة الحديثة في مرحلة، ثم تعقد الموازنات بين نصوص قديمة رائعة، ونصوص حديثة في مرحلة أخرى. فإذا ما نما الذوق الأدبي في نفس الطالب بكثرة عرض النصوص الأدبية الممتازة الواضحة من كل أدب حي انتقلنا به بعد ذلك إلى درس التاريخ الأدبي، الذي فيه تصوير عام للعقليات وطوابع العصور التي توضح الظاهرات الأدبية بكل عصر.

ومما يتصل بالنهوض بدراسة الأدب أن تتوافر الهمم الفنية، وتتعاون الجهود الصادقة على نقل الكثير من مصادر الثقافة الغربية إلى اللغة العربية؛ فإنه متى اتسعت الثروة العقلية في اللغة، وجد الناشئون في لغتهم ما يواتي كل حاجاتهم النفسية، فتثمر القراءة، وتخصب القرائح، وتتسع العقول، على أن يكون للأدب القديم حظر من الدراسة القوية التي يكون

الغرض منها وقوف التلاميذ على الصورة الأدبية لنوعي ذلك الأدب، تلك التي كان يصطنعها القدماء دراسة فقهية تاريخية، لا على أن تكون هذه الصورة مثالا يحتذى، ولكن لكي يتخذ منها التلاميذ- الذين تم فيهم النضج العقلي بطولي تمرس جيد الكلام- الروعة البيانية، والقدرة الكلامية، مع الوقوف على مقدار حظ القدماء من التفكير في الإنشاء الأدبي، والفنون التي أنتجوا فيها، ومعرفة الأسباب التي وقفت بهم عند هذا الحد من الإنتاج، فإنه لا تتم الدراسة الأدبية النافعة إلا بعقد الصلة بين الأدبين: القديم والحديث، ولن يجدي الأدب الحديث إلا بتشييد أساسه على قواعد من الأدب القديم الناصع في غير تورط ولا إسراف.

منهج الأدب:

وقد روعي في منهج الأدب أن يبدأ الطالب بدراسة العصر الذي يعيش فيه، لأنه أدنى إلى فهم لغته، وتذوق أساليب التفاهم فيه، وإدراك الأغراض التي يعالجها الكتاب أو الشعراء في العصر الحديث، ثم يرجع المدرس إلى العصور التي تسبقه في التاريخ بالتدريج، حتى ينتهي الطالب في نهاية المرحلة الدراسية بالمدارس الثانوية إلى العصر الجاهلي. فيتلقاه مزوداً بما سبقت له دراسته من العصور التي مهدت له. وقد كان من الخطأ في المناهج القديمة أن يبدأ بدراية الأدب في العصر الجاهلي، ثم ما يليه حتى العصر الحاضر، مع أن بيننا وبين العصر الجاهلي ما لا يقل عن خمسة

عشر قرناً، أما المنهج الحالي فإنه يسير من السهل إلى الصعب، ومن العصر الحديث إلى العصر القديم، فينتقل من لغة عذبة إلى لغة متينة جزلة.

وفي اعتقادي أن خير وسيلة لتقوية الطلاب في اللغة العربية، وتشويقهم إلى الدراسة الأدبية، هو أن يعتني باختيار النصوص التي تدرس لهم من شعر ونثر، وأن يحفظوا كثيراً من القرآن الكريم، لتستقيم ألسنة الطلاب، وتحسن لهجتهم، ويجود نطقهم.

في الأدب العربي ذخيرة كبيرة:

وفي الأدب العربي الجديد والقديم ذخيرة كبيرة تفوق ما في الآداب الأجنبية، ولكنها في حاجة إلى من يخرجها لينتفع بها الطلاب. وخير وسيلة لتشويق الطلاب إلى القراءة والاطلاع اختيار الكتب الأدبية المشوقة للقراءة، كالكتب القصصية العربية والمترجمة من اللغات الأجنبية، إذا روعيت فيها عذوبة اللغة، وسلامة التراكيب، كأروع القصص لشارلز دكنز، وقصص من الحياة، وقصص في البطولة والوطنية، وحديث عيسى بن هشام، وكليلة ودمنة، وألف ليلة وليلة إذا هذب.

وقد راعت الوزارة في الكتب التي وضعتها للمدارس المصرية مستوى التلاميذ والبيئة، والناحية القومية، والتدرج في الكتب التي وضعت، فتجد فيها فرقا بين ما وضع لفرقة وما وضع لفرقة أخرى تليها من المدارس الابتدائية أو الثانوية. ولو وازنا بين ما يدرسه التلاميذ الآن من الكتب في المطالعة والأدب وما كانوا يدرسونه فيهما منذ عشر سنين لوجدنا الفرق

واضحاً، والتقدم محسا في النهوض باللغة العربية وآدابها. وبعد أن كان الطلاب لا يجدون سوى كتاب واحد يقرؤونه، أصبحوا يجدون عشرات من الكتب الأدبية تطبع وتقرأ.

قد يظن القارئ أن الأدب العربي فقير، وليس فيه ما يشوق الطالب الأجنبي إلى القراءة والدراسة، ولكن الأدب العربي غني بكتبه الحديثة والقديمة، ولكنه في حاجة إلى المدرس الذي يختار من هذا الأدب الغني ما يشوق به تلاميذه من أدب قديم أو جديد. ولدينا مدرسون ممتلئون حياة ونشاطا، وكفاءة ومقدرة، ولكنهم في حاجة إلى التشجيع والتوجيه.

ماذا أفعل في درس الأدب؟

ولقد سئلت مرة ماذا أفعل في درس الأدب، وقد نفر التلاميذ منه، وأصبحوا يعتقدون أن دراسته جافة غير مثمرة؟

فكان جوابي فكر فيما يميل إليه التلاميذ، وراع ميولهم، واختر لهم قطعة جميلة مشوقة من الكتب القصصية مثلا، ثم ألقها عليهم، فإذا وجدت منهم لذة ورغبة فكلفهم قراءة قطعة أخرى، ثم انتقل بهم من هذا الكتاب إلى كتاب آخر ككتاب الشخصية، ثم إلى كتاب ثالث كأبطال الشرق، ثم تدرج معهم إلى كتاب رابع ككتاب مشكلاتنا الاجتماعية، ثم انتقل من هذا إلى كليلة ودمنة، ثم مقامات بديع الزمان الهمذاني مثلا، أو انتقل بهم من قصيدة عذبة لحافظ إلى قصيدة جميلة لشوقي، ثم من هذه لقصيدة لإسماعيل صبري، ومن إسماعيل صبري انتقل بهم إلى قصيدة

للبارودي. وإذا فهموا البارودي ووجدوا لذة في شعره أمكنك أن تنتقل بهم إلى أبي العلاء المعري، وإلى المتنبي، ثم إلى من تشاء من الشعراء.

ولست في حاجة إلى أن أذكر لك شيئاً من الأدب الحديث أو القديم؛ فالكتب العربية غنية ومملوءة به، على أنه لا يخفى أنه لا يكفي في دراسة الأدب القديم أو الحديث أن يقتصر الطالب على معرفة تاريخ الكاتب أو الشاعر، بل يجب أن يتذوق أسلوب الشاعر "وروح الكاتب، ويشعر بما في القطعة الشعرية والنثرية من جمال في الأسلوب، وروعة في التفكير، ودقة في المعنى، ومواطن الحسن والقبح في التعبير، حتى نكون لديه ذوقاً أدبياً يقدر ما في الأدب العربي من روعة وجمال.

ولا يكفي أن يقرأ الطالب القطعة، ويفهم ما فيها من مفردات؛ فإن ذلك لا يغني شيئاً؛ وليس ذلك هو المقصود من دراسة الأدب، بل المقصود هو ترغيب الطالب بتحليل القطعة وما فيها من عبارات وأفكار؛ بحيث يشعر الطالب بحسن التشبيه، وجمال التصوير، ودقة التفكير؛ حتى يدرك ما يرمي إليه الكاتب أو الشاعر، أما مجرد قراءة القطعة أو حفظها فإنه لا يجدي في دراسة الأدب، ما دام الطالب بعيداً عن إدراك ما يرمي إليه القائل.

ولكي تثمر الدراسة الثمرة المرجوة يجب أن يعطي الطلبة الوقت الكافي للدراسة الأدبية. وبدلا من دراسة عشرين شاعراً أو كاتباً دراسة سطحية، يمكن الاكتفاء بدراسة بعض الشعراء، وبعض الكتاب، دراسة

مستفيضة تكسب التلاميذ ذوقاً أدبياً؛ فيقدرون ما في الأدب من تأثير وروعة، ويصلون إلى روح الشاعر أو الكاتب، وحينئذ نكون قد وصلنا إلى الغرض الأسمى من دراسة الأدب.

الكتب الأدبية:

ومن الخطأ عدم الاستقرار في تقرير الكتب الأدبية؛ فقد قرر في سنة من السنوات كتاب البخلاء للجاحظ في السنة التوجيهية؛ ثم عدل عنه لأن الطلبة لم يستطيعوا هضمه. والحق أن كتاب البخلاء كتاب شهي، تستمرئه العقول والأذواق، وتلذه النفوس، ولا عيب فيه وفي غيره من كتب الأدب القديم إلا أنها لم تبسط بشرح في متناول التلميذ، يقرب إلى ذهنه فكرة الكاتب، ويجعله يتذوق أسلوبه في غير عناء ولا مشقة، ثم لجودة الطبع وجماله أثر آخر في تقريب الكتب الأدبية القديمة إلى ذهن الطالب اليوم.

والأدب القديم جذاب محبب للنفوس إذا اتجهت الهمم الصادقة إلى إخراجه في الصورة الحديثة الملائمة. ولا شك في أن ذوق السالفين من رجال الأدب والطبع والنشر يختلف عن ذوقنا الذي هذبه العلم الحديث؛ فقد كان السابقون يتناولون كتبهم بالتقسيم والشرح والطبع بمقدار ما وصلوا إليه من ثقافة وتنوير عقلي، أما اليوم فقد وقفنا على كثير من الأساليب الحديثة في تهذيب الكتب، وتبسيطها، وإخراجها، وجودة طبعها، فما لنا نقف فلا نخطو هذه الخطوة، وعندنا تلك الذخائر الثمينة، والكنوز

النفيسة التي لم تظفر بها لغة من اللغات؟ ونحن نعلم علم اليقين أن تلاميذ المدارس الإنجليزية يقرؤون كتب شكسبير ورواياته في شوق ولذة، وبتذوق وفهم عميق؛ لأن هذه الكتب وتلك الروايات، قد بسطت تبسيطاً جعلها مناسبة لهذا العقل الناشئ الحديث، مع أن لغة شكسبير تتجافى في كثير من صيغ التعبير عن اللغة الإنجليزية الحديثة، وقد جاء ذلك من التطور السريع الذي تمتاز به اللغات الآرية، فالتبسيط وسهولة الشرح، وجمال الطبع، من الأمور الجوهرية التي تجعل الأدب القديم متاعاً شهياً ميسراً للعقول الجديدة.

وليس كتاب البخلاء على تلك الصورة من الصعوبة حتى ينفر منه الطالب، وهو الذي مزج فيه الجاحظ الجد بالهزل، والحقيقة بالفكاهة، في خفة روح، وحلاوة نادرة، وجمال نكتة، فإن للقارئ في هذا الكتاب –كما يقول فيلسوف المتكلمين، وشيخ الأدباء، صاحب الثقافات الجامعة– ثلاثة أشياء: نبين حجة طريفة، أو تعرف حيلة لطيفة، أو استفادة نادرة عجيبة، وأنت في ضحك إذا شئت، وفي لهو إذا مللت، ومع هذا فندع الجاحظ، وهو العليم بطبائع الناس وغرائزهم وميولهم، يمتعك بطرف أخباره، ويطرفك بنوادر كلامه في كتاب البخلاء، حيث يقول:

"قال ثمامة[1]: لم أر الديك في بلدة قط إلا وهو لا قط، يأخذ الحبة بمنقاره، ثم يلفظها قدام الدجاجة، إلا ديك مرو، فإني رأيت ديكة مرو تسلب الدجاج ما في مناقيرها من الحب!

قال: فعلمت أن بخلهم شيء في طبع البلاد، وفي جواهر[2] الماء، فمن ثم عم جميع حيوانهم.

فحدث بهذا الحديث أحمد بن رشيد، فقال: كنت عند شيخ من أهل مرو، وصبي له صغير يلعب بين يديه، فقلت له إما عابثاً، وإما ممتحناً: أطعمني من خبزكم، قال: لا تريده، هو مر! فقلت: فأسقني من مائكم، قال: لا تريده، هو مالح! قلت: هات من كذا وكذا، قال: لا تريده، هو كذا وكذا! إلى أن عددت أصنافاً كثيرة. كل ذلك يمنعنيه ويبغضه إلي! فضحك أبوه، وقال: ما ذنبنا؟ هذا من علمه[3] ما تسمع! يعني أن البخل طبع فيهم، وفي أعراقهم وطينتهم"[4].

ذلك حديث طريف ممتع، مملوء بالدعاية والتشهير، ببخل أهل مرو، والكتاب جدير بأن يستنبط منه بحث جليل، في أصول التدبير المنزلي، وتثمير المال، والانتفاع بصغائر الأشياء، ومن غير شك أن وزارة المعارف

---

(١) هو ثمامة بن أشرس النميري. كان من زعماء المعتزلة ورؤسائهم، وكان فصيحاً لسانا. مات سنة ٢١٣هـ.

(٢) في أصل الشيء وطبيعته.

(٣) هذا في سجيته.

(٤) انتهى من كتاب البخلاء جزء ١ ص٤٦ طبعة وزارة المعارف.

كانت تشعر حقا بمسئولية تحبيب التلاميذ إلى الأدب، والإقبال على كتبه، فقررت كتباً إضافية كثيرة ينهل التلاميذ من معينها الفياض، وجداولها العذبة في أوقات الفراغ.

القصة من الفنون الأدبية الجميلة

والقصة اليوم من أهم أنواع النثر الإنشائي، وهي من الفنون الأدبية الجميلة، فيها ترويح للنفس باللهو، وتثقيف للعقل بالحكمة، ولقد بلغت القصة في الآداب الأجنبية مكانة سامية من الذيوع والانتشار؛ ذلك لما فيها من تشويق القارئ وسروره ولذته، بل هي من أقدر أنواع النثر على تصوير الحياة الاجتماعية في مسراتها وآلامها، لذلك كانت محببة للنفوس، فأصبحت بذلك وسيلة من وسائل التهذيب النفسي والعقلي، وطريقا إلى تعليم اللغة، بما تزود به القارئين من ألفاظ جزلة، وعبارات رقيقة عذبة، والقصة لا تتجه بالقراء هذا الاتجاه المثمر المفيد إلا إذا كانت من نوع القصص الرفيع، ووضعت في أسلوب طلي جذاب، يعني فيه بجزالة اللفظ، ورصانة الأسلوب، بحيث يجد القارئ فيها لذة ومتاعا وثروة من الفكر والخيال واللغة، ولدينا الآن كثير من كتب القصص الممتع، فمنه ما هو موضوع، ومنه ما هو مترجم. وإذا فليس الأدب العربي فقيراً كما يظن بعضنا، بل فيه ما يشوق الطالب الأجنبي، ويحمله على القراءة والدرس في كتبه القديمة والحديثة، فإذا استوت لنا طريقة العرض في درس هذا الأدب، وكان لنا منها أسلوب موفق، يحبب درس الأدب في نفوس تلاميذنا أمكن

الانتفاع بهذه الذخائر المطوية، وأقبل التلاميذ على القراءة الواعية الدقيقة في لذة وشوق، ولكن كيف تستوي لنا تلك الطريقة، وتتسق؟

وللإجابة عن ذلك نقول: إنه ليس من العسير على أستاذ الأدب – إذا نفر منه تلاميذه، وانصرفوا عن درسه، لأنهم لم يجدوا فيه تشويقاً ولا لذة– أن يفكر فيما يميل إليه التلاميذ كما قلنا، ليكون مثله كمثل الطبيب الماهر، يشخص الداء، ويصف له الدواء المناسب، ويعرف كل حالات المريض، ويختار لكل حالة ما يناسبها من طبه. ويبدأ بكتب الأدب الحديث، ثم يتدرج إلى كتب الأدب القديم من شعر ونثر.

وفي الأدب القديم لذة فنية لا تعد لها لدة؛ ففيه من روعة البيان، وقوة الأسلوب وجماله ما يملك المشاعر والعواطف. يقول السموءل بن عادياء اليهودي؛ وهو شاعر جاهلي:

وماضـــرنا أنا قليـــل وجـــارنا	عزيـــز وجـــار الأكثـــرين ذليـــل
لنـــا جبـــل يحتلـــه مـــن نجـــيره	منيـع، يـرد الطـرف وهـو كليـل(٥)
رسـا أصـله تحـت الثـرى وسما بـه	إلى الـنجم فـرع لا ينـال طويـل(٦)
وإنا لقــوم مــا نــرى القتــل سـبه	إذا مـــا رأتـــه عـــامر وســـلول(٧)
يقــرب حــب المـوت آجالنـا لنـا	وتكرهـــــه آجـــــالهم فتطـــــول

(٥) أي من دخل في جوارنا امتنع على طلابه.

(٦) يريد أنه أثبت جبل في الأرض وأعلى طول عليها.

(٧) عامر وسلول قبيلتان، وهو يريد إذا حسب هؤلاء القتل عاراً اعدته عشيرتي فخراً.

وما مات منا سيد حتف أنفه ولا طل منا حيث كان قتيل(٨)

ولقد شاع بين فنون النثر الفني العربي فن المقامات، والمقامات نوع من القصص الأدبية القصيرة، تشتمل على عظة أو ملحة، وتعتمد على الخيال في تأليف حوادثها، والغاية من إنشائها تعليم اللغة، وسرد الموعظة، ووصل الأشياء، ونقد الأدب، قد يكون ذلك، وقد يكون الغرض من وضع هذا الفن من الإنشاء الكتابي أن تكون كل مقامة قطعة أدبية تمتاز بما تضمه بين حواشيها من شارد اللغة، ونادر التراكيب، في أسلوب مسجوع، بديع الوشي. ومهما يكن من شيء فإن هذا الفن يتناول مسائل منوعة من النقد والاجتماع والدين، والخلق والفكاهة، والحكايات التي تصور كثيراً من ألوان البيئات المختلفة، كما في مقامات بديع الزمان الهمذاني، ومقامات الحريري. ومن السهل أن تطلع على كثير من الأمثلة لبعض الصور الفنية لأدبنا القديم في الخطب والمقامات والرسائل، وهي من غير شك جديرة بالدرس الدقيق، والتحليل الأدبي العميق.

ولقد اتخذ الأدب الحديث طابعاً خاصاً كما تقدم، فتأثر بالحياة الغربية من ناحية، وبالحركة التي تدعو إلى إحياء القديم من جهة، فقوى النثر في هذا العصر، وتنوعت فنونه وأغراضه، وقام الشعر يحبو على رجليه، كالطفل الوليد، ولكن ما لبث أن تخلص من بعض القيود، وتأثر الشعراء بالبيئة الجديدة، وحضارة العصر وعلمه، فأنتجوا إنتاجاً مثمراً إلى

(٨) معنى البيت أنا لا نموت، ولكن نقتل ودم القتيل منا لا يذهب هدراً.

حد ما، ونجحوا بعض النجاح في تصوير عصرهم. وهذا حافظ إبراهيم شاعر النيل يقول في الحث على معاضدة مشروع الجامعة المصرية في ٨ من مايو سنة ١٩٠٨.

حيــاكم الله أحيــوا العلــم والأدبا إن تنشروا العلم ينشر فيكم العربا[٩]

ولا حيــاة لكــم إلا بجامعــة تكــون أمــا لطــلاب العــلا وأبا

تبــني الرجــال وتبــني كــل شــاهقة مــن المعــالي وتبــين العــز والغبــا

ضـعوا القلـوب أساسـا لا أقـول لكـم ضـعوا النضـار فـإني أصـغر الـذهبا

إن تقرضـوا الله في أوطـانكم فلكـم أجـر المجاهـد، طـوبى للـذي اكتتبـا

كيف نربي الذوق الأدبي في نفوس التلاميذ؟

نريد أن ندرس أدبنا القديم والحديث، وأن نحكم الصلة بين ذلك التراث الغابر والتليد وبين حاضرنا الطريف. وربط القديم بالجديد من أمثل الأساليب بناء أقدم الدراسات الأدبية، وأحفلها بالفائدة، وأعودها بالخير على الناشئين.

غير أنه لا يكفي في هذه الدراسة أن يلم الطالب بشيء عن تاريخ الكاتب والشاعر فيعرف متى ولد الشاعر، ومتى مات، وعمن درس وأخذ، والفنون التي قال فيها الشعر، وغير ذلك مما لا يتصل اتصالا جوهريا بأصول الدراسات النفسية لرجال الأدب، يجب أن يتذوق الطالب أسلوب الكاتب، وأن يقف على ما في نفس الشاعر، وأن يحس إحساساً عميقاً بما

(٩) أي يبعث فيكم مجد العرب كما كان أولا.

في النصوص الأدبية الشعرية والنثرية من جمال في الأسلوب، وروعة في التفكير، ودقة في المعنى، وأن يشعر شعوراً صادقاً بمواطن الحسن وأسباب القبح في ألوان التعبير. إننا نستطيع بذلك أن نربي في نفوس التلاميذ الذوق الأدبي من ذوق ونقد وإنشاء، وقد يكون الطريق الواضح إلى تلك الغايات السامية أن تجري في دراساتنا على أحدث الأساليب للبحث الأدبي، ولن يكون ذلك إلا بعد أن نجيد اختيار المادة الأدبية التي تكون دروس الأدب، فإذا أردنا أن تدرس بعد ذلك نصا من النصوص الأدبية التي أجدنا اختيارها فعلينا أن نصطنع طريقة التحليل الأدبي التي بها تحلل القطعة الأدبية إلى عناصرها الأساسية، تلك العناصر هي: الفكرة، والعاطفة، والخيال، والأسلوب.

فعلى هذه الأسس يجب أن تسير دراستنا الأدبية لمأثور النظم والنثر، وأما رجال الأدب من كتاب وشعراء فأوضح المناهج لدراستهم أن ندرس بيئة الشاعر أو الكاتب، وأن نلم بعصره إلماماً مستفيضاً، وأن نعرف إلى أي حد تأثر الكاتب بعصره، وإلى أي حد أثر في عصره بأساليبه وأفكاره، ثم نتعمق في دراسة آثاره، ونحيط بالبواعث والأسباب التي حملت الكاتب أو الشاعر على القول، فكم من شاعر أو أديب تحدث بما ليس في طبعه، خوفا من سلطان قاهر، أو سطوة حاكم جبار، فأنتج لنا أدباً مزيفاً لا يصور هذه الروح الخبيثة بين أستار الاضطهاد.

وبمثل تلك الأساليب في البحث تنجح الدراسة الأدبية، فيشعر الطالب كلما قرأ نصاً أدبياً بارعاً بما فيه من حسن التشبيه، وجمال التصوير، ودقة التفكير. أما الشرح اللغوي والإسهاب في تحليل الألفاظ ومشتقاتها، فذلك مما لا يتصل بروح الأدب في قليل ولا كثير، بل قد يكون ذلك من أقوى الأسباب التي تدعو إلى الانصراف عن تذوق جمال القطعة، وإدراك ما فيها من روعة البيان.

ولنا في دراسة النصوص الأدبية فضلا عما تقدم أسلوبان: الأول أن نسير في هذه الدراسة من الأدب العام إلى القطعة الأدبية الخاصة التي تكون بين أيدينا، وهذا الأسلوب يحملنا على دراسة الميزات والخصائص التي امتازت بها أنواع الأدب في هذا العصر، ومن تلك الدراسة العامة ننتقل إلى القطعة التي نقصدها بالدرس، والآخر أن ننتقل من القطعة الأدبية التي ندرسها إلى العصر جميعه، وفي كلتا الطريقتين جمال ولذة وشوق؛ لما في ذلك من اتصال الأدب بالتاريخ، ولكن أنستطيع أن نحقق الأغراض والمقاصد في دراسة الأدب وما يزال المنهاج على هذا النحو من تضييق الوقت؟ إننا لكي نصل إلى ذلك يجب أن نعطي التلاميذ وقتاً كافياً للدراسة العميقة المنتجة. وإذا كان عليهم أن يدرسوا عشرين شاعراً وكاتباً دراسة سطحية لا غناء فيها فحسبهم أن يدرسوا بعض هؤلاء الشعراء والكتاب دراسة عميقة، تجري على الأساليب التي أشرنا إليها فيما تقدم. وفي الوقت الذي ينجح فيه المدرس في خلق الذوق الأدبي وفي ترغيب

تلاميذه في القراءة المثقفة النافعة نكون قد بلغنا الغاية، ووصلنا إلى قمة النجاح في درس الأدب. ذلك ما ندعو إليه ونطالب به، حتى ينهض درس الأدب بإخراج الطالب الذي يرى لذته ومتاعه في القراءة الأدبية والعلمية المستمرة، والبحث المتصل، وبذلك يجني الوطن من أبنائه المتأدبين ثمرات مباركة طيبة.

الفصل العاشر

الأدب وتاريخيه
التراجم الأدبية والنصوص

الأدب وتاريخه:

يعد درس تاريخ الأدب من الدروس الحديثة النشأة في المدارس الثانوية المصرية، وبالرغم من حداثة هذا الدرس شعر المسئولون من رجال التعليم وغيرهم بقلة جدواه، وضعف أثره في تربية الذوق الأدبي لدى التلاميذ. وقد بدأ هذا الشعور يتجلى في أول الأمر حول عصور الأدب، بتقديم بعضها وتأخير بعضها الآخر، حتى انتهى أمر هذه العصور إلى الوضع الحالي، فيبدأ في السنة الأولى من المدارس الثانوية بالعصر الحديث، وفي السنة الثانية بالعصر العباسي الثاني، وعصر المماليك والأتراك العثمانيين، ثم تتوالى بقية العصور بتوالي سني الدراسة، حتى تنتهي في السنة الرابعة بالعصر الجاهلي، غير أن هذا التعديل لم يقض على الشعور المتسلط على أذهاننا نحن رجال التربية، من أن هذا الدرس لابد أن يتجه اتجاهاً جديداً، وأن يكون الأدب الصرف هو الدعامة الأولى لكل دراسة أدبية موضوعية. فلما كان المؤتمر الثقافي المنعقد بلبنان في صيف عام ١٩٤٧م وضعت مبادئ وأصول في سبيل توحيد الثقافة العربية في أقطار الشرق العربي، واتجهت لجنة الأدب في هذا المؤتمر اتجاها يتفق مع ما انتهت إليه لجنة التيسير المنعقدة بوزارة المعارف، لترقية اللغة العربية

وإنهاضها. وقد تلاقت الآراء حول إلغاء مادة تاريخ الأدب في السنتين الأولى والثانية بالمدارس الثانوية، والاكتفاء بدراسة النصوص، وأن يبدأ بدرس تاريخ الأدب معتمداً على النصوص في المرحلة الثانية من التعليم الثانوي.

وقد كان يبدو لنا من خلال التجارب منذ عهد طويل أن تاريخ الأدب قد جني على التلاميذ أولا، وعلى الأدب ثانياً؛ وإلا فقل لي بربك كيف يستطيع الطالب الصغير بالسنة الأولى الثانوية أن يفهم معنى الأدب، وأن يستسيغ ما يقال حول صفات الكلام الجيد والرديء، والعصور الأدبية، والأساس الذي عليه قسمت، والعوامل المؤثرة في حياة الأدب من بيئة وثقافة وحكم، وغير ذلك من أمهات مسائل الأدب الوصفي، التي تنأى عنها مدارك صغار الطلاب.

ولست أزعم أن هذه المادة لا غناء فيها، ولا فائدة ترجى منها، ولكني أقرر أن إقحامها في منهج الدراسة لصغار الطلاب هو موضع المؤاخذة، فإنه لا شك فيما لتاريخ الأدب من أثر عميق في تذوق عيون الآثار الأدبية، بما يضعه لنا من الشروح والتعليقات.

وإذا كان تذوق النصوص الأدبية من شعر جميل، ونثر رائع فيه لذة فنية فإن تاريخ الأدب يضيف إلى تلك اللذة متعة عقلية، هي متعة الفهم والتعليل لتلك الآثار الأدبية التي أبدعها الخالدون من الأدباء في كل العصور.

وإذا نستطيع أن نقول: إن تاريخ الأدب يخدم الأدب، ويعين على فهمه وتذوقه، والاستمتاع به، ويجب ألا نحرم أبناءنا دراسته، ولكن يجب أن يكون ذلك بالقدر الذي تتسع له أفهامهم، وأن يبنى على دراسة النصوص الأدبية.

الغرض من دراسة الأدب بالمدارس الثانوية

(١) مما لا شك فيه أن طلاب المدارس الثانوية في دور الفتوة والشباب الباكر، ومن شأن الشباب الميل إلى الفن الجميل، ومن الفنون الأدبية ذات الأثر الخالد في حياة الإنسان الأدب الجميل، والموسيقى الصادحة، والتصوير الفني الرائع.

وقد دلت تجارب المربين على أن الميل إلى الفنون الجميلة، وتقدير ما في الطبيعة من جمال باهر، وسحر فاتن. يصل إلى نهايته القصوى في سن السادسة عشرة بالنسبة للبنين، والخامسة عشرة بالنسبة للبنات، أما الميل إلى إنشاء القصص ووضع الروايات فيبدأ في الجنسين من سن الثالثة عشرة، وبعد ذلك يتجلى الميل إلى قرض الشعر ونقده.

ومن الغابات السامية التي ترمي إليها التربية الصحيحة أن تعين على تقوية هذه الميول، وغرس حب الجمال وتقديره في نفوس الشباب، من أجل ذلك صار للأدب في المدارس الثانوية مكانة رفيعة في منهج الدراسة؛ لأن الأدب هو ذلك التراث الخالد الذي يعين على تربية النفوس، وترقية

الأذواق، وإنشاء جبل جديد له فكر ثاقب، وذوق جميل، وإحساس رقيق، وشعور ملتهب، يتقد حماسة وغيره.

(٢) والأدب أداة قوية من أدوات الثقافة العامة؛ لأن شديد الارتباط بكثير من ألوان المعرفة، ودوائر الثقافات الإنسانية، ومع أن مواد الثقافات المختلفة متصلة بالأدب إلا أنها وحدها لا تغني عنه شيئاً؛ فإذا أراد باحث أن يقف على حال مجتمع من المجتمعات لم يجد سبيلا إلى ذلك إلا بالاتصال بكتب الأدب، فهي التي تروي غلته، وتطفئ ظمأه، وتشبع رغبته، وتقدم له الصورة الرائعة التي يتطلبها؛ لذلك كان الأدب صورة صادقة؛ ومرآة صافية تنعكس عليها صور الإنسانية في آلامها وآمالها، وأحزانها ومسراتها، ففي صفحات الأدب نجد صوراً مجسمة لكل ما يتصوره القوم من مطامح ومخاوف، وأمان وطنية. وفي الأدب يجد الإنسان صدى لكل ما يجول في نفسه، وعلى عكس ذلك العلوم والمعارف الأخرى، فليست وظيفتها إلا وصف الحقائق المادية، والحوادث الخارجية، التي لا صلة لها بما في نفس الإنسان.

(٣) والغرض من دراسة الأدب بالمدارس الثانوية إشعار الطالب بالجمال، وإرهاف حسه، وتربية المقدرة على النقد والبيان عنده، وفي ذلك حمل للطالب على أن يحس وجوده، ويشعر بكيانه؛ ولذلك اعتبر فقد الإحساس بالجمال فقداً لإنسانية الشخص وسعادته في الحياة.

ومن أجل ذلك كان واجباً أن تتجه الدراسة الأدبية اتجاهاً تكون من غاياته إمتاع الطلبة باللذة الفنية التي يحسونها في الأدب والموسيقى والتصوير. ولن يكون ذلك إلا إذا صرفنا النظر عن الامتحانات ونتائجها.

ويجب أن نعلم أن الدراسة العلمية الجافة لن تنتج الغاية من دراسة الأدب؛ لأنها تنتهي بنا عند التعريفات والتقسيمات، التي هي عبث عقلي لا غناء فيه.

(٤) ولقد ذهب فلاسفة الأخلاق إلى أن السلوك الخلقي في الحياة هو الاتساق والانسجام. ولما كان الإعجاب بالجمال الفني يقصد منه القدرة على إدراك الاتساق والانسجام، لذلك كانت الحياة الخلقية هي الحياة الجميلة حقا. ومن هنا نستطيع أن نقول إن بين الأدب والأخلاق صلة متينة، وعلاقة وثيقة.

ولعل العرب حين قسموا الأدب قسمين، وسموا الأول أدب النفس، والثاني أدب الدرس كانوا على بينة من هذه العلاقة؛ فهم حين يعرفون أدب النفس يقولون: "هو ما يقصد به تهذيب النفوس، وتحلية الطباع بفضائل الأخلاق". فالأدب تتجلى في ثناياه الحكم الخالدة، والمعاني النبيلة الرفيعة، والعظات البالغة، والنصائح الغالية. ولا شك أن ذلك مما يستهوى الطلاب، ويملك مشاعرهم وإحساساتهم، ورب عبارة رائعة من شعر أو نثر أضاءت جوانب النفس المظلمة، وكانت مصدراً قوياً لكل بواعث الخير والحق والجمال.

(٥) ويتصل بالغرض من دراسة الأدب بالمدارس الثانوية أن يلم الطالب بالأحداث التي طرأت على الأدب في العصور المختلفة، وكان له أثر في قوته أو ضعفه، ويحيط بأساليب التعبير البياني من شعر ونثر، والمدارس الأدبية وبيئات الأدب في كل عصر، وما تمتاز به كل بيئة أو مدرسة، وما طرأ على اللغة من عوامل الانحلال والضعف أو السيادة والقوة، ثم الأسباب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية التي كان لها أثر في توجيه الأدب. وبالجملة فإن غايتنا من دراسة الأدب بهذه المدارس أن يعرف الطالب كل حقيقة أدبية ممكنة في حدود طاقته الفنية.

(٦) وفضلا عما تقدم فإنه من البين أن الإنسان لا يستطيع تكوين فكرة صحيحة عن أي علم أو فن إلا إذا درس تاريخ ذلك العلم والفن، وألم بالتيارات والعوامل المختلفة والجهود العظيمة التي بذلت، حتى وصل إلى الصورة التي هو عليها.

وليس بخاف أن هذه الدراسة التاريخية للعلم أو الفن لا تمكننا من معرفة الماضي والحاضر فحسب، بل قد يكون فيه بعض الإلهام، مما يؤدي إلى كشف شيء أو أشياء مما يتمخض عنه المستقبل في الحياة العلمية أو الفنية، ولذلك اشتدت العناية بهذه الدراسة التاريخية، واعتبر درس تاريخ الأدب جزءاً هاماً من الدراسة الأدبية.

ومن الضروري أن تتجه عنايتنا أيضاً إلى اختيار الوقت الملائم لهذه الدراسة، حتى تكون ذات أثر عميق في تكوين العقلية العلمية، والأذواق

الأدبية، فلا يجوز أن يفاجأ بها المبتدئون في دراسة العلم أو الفن؛ فإننا لو فعلنا ذلك أصبحت دراسة ضئيل الأثر، قليلة الجدوى والفائدة.

وإذاً فعلينا أولاً أن تتحقق من التكوين العلمي لعقل الطالب، وأنه قد اكتمل له نصيب من ملكة التذوق الأدبي، فإذا ما وصل إلى درجة طيبة منهما- كانت الدراسة الأدبية التاريخية من أنفع الدراسات وأحفلها بالمتاع الفني الذي يدخل السرور على الدارسين.

ولهذا نرى أن تؤجل دراسة تاريخ الأدب إلى المرحلة الثانية من الدراسة الثانوية، على أن نخصص المرحلة الأولى بدراسة عيون الأدب وروائعه دراسة تحليلية، يقصد منها بيان أسباب ما فيها من روعة وسحر بياني، والغرض من ذلك تربية الإحساس الفني، وتنمية الذوق الأدبي، وإقدار الطالب على هضم تلك النصوص وتمثلها ومحاكاتها.

كيف يعالج درس تاريخ الأدب في المدارس الثانوية الآن؟

أشرنا من قبل إلى أن درس تاريخ الأدب قد فرض على الطلاب في مرحلة الدراسة الثانوية ابتداء من السنة الأولى إلى السنة الرابعة، وأن العصور الأدبية قد وزعت على السنوات الأربع، فخص السنة الأولى العصر الحديث وما يتصل به من مقدمات تبحث في تعريف الأدب، والكلام الجيد، والكلام الرديء، والعوامل المؤثرة في الأدب قوة وضعفاً، وتقسيم الأدب إلى عصور، وفي السنة الثانية تاريخ الأدب في مصر والشام في العصر العباسي الثاني، وفي السنة الثالثة تاريخ الأدب في العصر

العباسي الأول وتاريخ أدب الأندلس، وفي السنة الرابعة تاريخ الأدب في عصري الجاهلية والإسلام.

ومما تقدم يتبين لنا أن الذين وضعوا هذا المنهج قد لحظوا تقسيم العصور على السنوات الأربع. وقد خصص لهذا الدرس حصة واحدة في الأسبوع، وهي غير كافية لتحقيق الغايات والمقاصد التي نرمي إليها من وراء الدراسات التاريخية للفنون والآداب.

فإذا أضفنا إلى ذلك خطأ الطريقة في علاج هذا الدرس ظهر لنا ظهور الصبح الذي عينين مقدار الخطأ الذي نقع فيه، وهو خطأ جد خطير، يضيع على الطلاب والمعلمين جهوداً قيمة، لو أنها بذلت في منهج أقوم لأتت بأبلغ الثمرات.

أما مرجع أخطاء الطريقة الحالية فبعضه يتجلى فيما يأتي:-

(١) الاعتماد على الطريقة التقليدية الإخبارية في علاج هذا الدرس؛ ومن عيوب هذه الطريقة إدخال الملل على نفوس صغار الطلاب في السنتين الأولى والثانية، فيقفون منه موقف المتبرم به؛ لأنه ليس في استطاعتهم وهم لم يتذوقوا الأدب بعد أن يفرقوا بين الكلام الجيد والكلام الرديء، كما ليس في قدرتهم أن يدركوا ما للبيئة والثقافة والحكم من أثر في الأدب. وكيف يستطيعون ذلك وهم لا يعرفون مدلولات البيئة والثقافة والحكم معرفة مبنية على أساس سليم، وهم لا يعرفون أيضاً معنى الأدب معرفة قائمة على دراسة النصوص الكثيرة في مختلف العصور؟

(٢) وقد اشتملت الدراسة الأدبية الحالية على مسائل عويصة، فعلى طالب السنة الثانية مثلا أن يدرس بعض المؤلفات الكبرى، كالأغاني، وصبح الأعشى، وكتاب العبر، وديون المبتدأ والخبر، ولسان العرب.

وكيف يستطيع الطالب الصغير أن يقدر قيمة تلك المؤلفات، وهو لا يدرك من سر موضوعاتها شيئاً؟ وكيف يستطيع الطالب أن يفهم حكم المتنبي العويصة وسيفياته وكافورياته؟ ثم دع بعد ذلك فلسفة المعري على جانب، أليست بحق هذه مسائل عويصة تتطلب ذهناً مستعداً لها؟ ومن أين ذلك لطالب السنة الثانية الثانوية؟ إننا –والحق يقال– نعرض على صغارنا الأحاجي والألغاز، ثم نطالبهم بحلها، فهم معذورون حين يخطئون.

نعرض عليهم صيغاً وعبارات قد نمقت في وصف كتاب، أو بيان مميزات شاعر، فإذا ما انتهى الامتحان فلن تجد أثراً لذلك كله في ذهن الطالب.

فإذا أردنا النجاح لهذا الدرس فسبيلنا إليه أن ننظر نظرة جديدة إلى منهجه، وأن نعدل عن ذلك الأسلوب التلقيني الإخباري الذي يتبع في درسه، كما يجب أن نعيد النظر من جديد إلى الكتب المقررة، وقد يكون من الممكن أن نحقق الأهداف الجديدة التي نتطلع إليها إذا خطونا هاتين الخطوتين:–

١- الخطوة الأولى:

جعل النص الأدبي محوراً للدراسة الأدبية، وبخاصة في المرحلة الأولى من المدارس الثانوية؛ ففي هذه المرحلة يجب أن نعني عناية خاصة باختيار النصوص الأدبية، بحيث يكون أكثرها من العصر الحديث، على أن يراعي

في منهج السنة الثالثة أن يكون نقطة التحول بين المرحلتين، فتختار لهذه الفرقة نصوص سهل من مختلف العصور، ويزاد في هذه الفرقة بصفة خاصة توجيه نظر التلاميذ إلى ما في النص من روعة بيانية، وتصوير خيالي جميل، كما يجب أن يوجه إلى معرفة شيء من الملائمة بين الألفاظ والمعاني، وما بين ألفاظ النص وعباراته ومعانيه من التجانس، والتوازن، والتقابل، والرنين الموسيقي، وذلك من غير تعرض إلى شيء من المصطلحات الفنية. ولا بأس من أن نختار بعض الروائع من الآداب الغربية، التي تشترك مع نصوص الأدب العربي في المعنى والخيال وجمال التصوير، فإذا تهيأت للطلاب من ذلك موازنات طريفة، كانت خليقة بأن بعث فيهم الحاسة الفنية، التي هي وليدة التحليل والتعليل والمقايسة بين النصوص الكثيرة في مختلف الآداب. وهذه الدراسة الأدبية المقارنة ضرورية لخلق التشويق، وتكوين اللذة الفنية.

٢- الخطوة الثانية

وفي المرحلة الثانية من المدارس الثانوية يجدر بنا أن نجعل خطة الدراسة مبنية على الأسس الآتية:-

(أ) التحلل من تلك الطريقة التي ترمي إلى دراسة كل العصور، وأن يكون هدفنا الجيد مقصوراً على دراسة العصور البارزة في التاريخ الأدبي.

(ب) الاقتصار في التراجم على أولئك اللوامع من الأدباء والشعراء والخطباء والمؤلفين الذين يمثلون النهضات الأدبية تمثيلاً صادقاً.

(ج) العناية بالنصوص وشرحها شرحاً دقيقاً، وتحليلها إلى عناصرها الأصلية من فكرة وخيال، وعاطفة وأسلوب.

التراجم ودراستها

الغاية من دراسة التراجم:

(١) لا شك ن لدراسة التراجم بالمدارس الثانوية غايات كثيرة، منها الاتصال المباشر بحياة أولئكم الكتاب والشعراء والخطباء والمؤلفين.

ولكن لن يتهيأ للطلاب هذا الاتصال إلا بعد الدراسة الفنية القائمة على الفهم العميق، والاستقرار الدقيق، لكل العوامل المؤثرة في حياة الأديب، من كاتب أو شاعر. وثمرة هذه الدراسة على ذلك النحو تشجيع الطلاب على الاستفادة من الإنتاج الأدبي لهؤلاء الأعلام من الأدباء، وتذوق آثارهم الأدبية من شعر وخطب ورسائل ومقامات وقصص وسير وروايات، من كل ما يعد تراثاً وجدانياً قيما، عظيم الأثر في الحياة الإنسانية.

(٢) ومما يجعل لهذه الدراسة أهمية بارزة في الحياة الأدبية أن تكون مؤسسة على دراسة العوامل الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والدينية، والطبيعية التي أثرت من قريب أو بعيد في حياة الأديب، وجعلته شرعاً فحلاً، أو كتباً بارزاً، أو قصصياً بارعاً.

ومما يرفع من شأن هذه الدراسة أيضاً أن يكون أولئك الكتاب والشعراء من زعماء المدارس الأدبية في عصورهم: وممن يمثلون النهضة

العقلية أو الفنية في أدق صورها وأجملها، حتى يكون لدرسهم ذلك الأثر الفني الرائع الذي يشحذ هم الطلاب، وأن تكون هذه الدراسة يعد بمثابة النموذج الفني الجميل، الذي تتراءى فيه طوابع العصور ومميزاتها الأدبية.

(٣) ودراسة فن التراجم نوع من أنواع تدريب الطلاب على أساليب النقد الفني والتحليل البياني، بغية الوصول إلى نفسية الشاعر أو الكاتب، وإدراك حقيقته، ومبلغ حظه من القدرة البيانية، والمهارة الفنية في تصوير الحياة ومثلها العليا. والطلاب حقا جديرون بأن يستشعروا من وراء هذه الدراسة ما كان يرمي إليه الشاعر أو الكاتب من أهداف، وما كان يتجمع حوله من عوامل ومؤثرات جعلته يخرج لن لوناً خاصاً من الإنتاج الأدبي، ومن الموازنات بين أديب وآخر يستطيع الطلاب أن يعرفوا المذهب الكلامي لكل أديب، وقدرته على ابتكار المعاني وصوغها، ومبلغ أثره في النهضة الأدبية العامة.

(٤) ولدراسة فن التراجم مقصد آخر، هو تمكين الطلاب من توسيع ثقافتهم اللغوية، وتذوق الروائع الأدبية، التي يكسبونها من وراء إدامة النظر في الآثار الأدبية والمراجع المختلفة.

كيف تختار التراجم؟

ينبغي أن يتنوع المترجم لهم من سنة إلى أخرى، كما ينبغي تنوع النصوص الأدبية من سن إلى أخرى كذلك، ومهما تكن البواعث على ذلك فإن من الواجب ألا يختار المترجم له من الشعراء أو الكتاب أو

الخطباء أو المؤلفين إلا من كان صاحب مذهب في الكتابة أو الشعراء أو التأليف، ومن كان صاحب طريقة مشهورة في الإنتاج الفني، وله أثر بعيد في توجيه الأدب.

تلك هي القاعدة التي تراعي في اختيار التراجم، وهي أن ينصب الاختيار دائما على هؤلاء الذين يمثلون عصورهم؛ بأن يكون إنتاجهم صورة واضحة ترتسم عليها عقلية أهل العصر، وما لهم من آمال ومطامح في الحياة.

أما فيما يتعلق بتنوع النصوص فمن المناسب ألا يراعي الترتيب الزمني؛ فقد يكون من النافع للطلاب أن يدرسوا النصوص من الشعر بحسب فنونها، فيجمع لهم مثلا كل ما قاله الشاعر في الوصف أو المدح، أو تسجيل الحوادث ووقائع الحروب على أن ترتب نصوص كل فن بحسب تاريخها، وأن يثير فيهم أساتذتهم الرغبة في عقد الموازنات بين ما قاله الشاعر من الوصف مثلا في أيام شبابه، وما قاله في أيام الشيخوخة، ومن ذلك تتهيأ الفرص لمعرفة ما يمتاز به شعر الشباب من قوة الطموح والأمل، وما ينطوي عليه شعر الشيخوخة من الاتزان والهدوء، ثم ما يشيع فيه من مظاهر الحكمة والزهد والورع.

والوقت الملائم لدراسة التراجم هو المرحلة الأخيرة من المدارس الثانوية.

كيف تدرس التراجم؟

بعد أن يختار الشاعر أو الكاتب المترجم له يدون اسمه على السبورة، ثم يبتدئ المدرس يناقش طلابه على النحو الآتي:-

(١) يسأل الطلاب أسئلة عامة تتناول الأحوال السياسية والاجتماعية والطبيعية التي تحيط بالمترجم له في بيئته التي نشأ فيها، وأن يكون الغرض من تلك الأسئلة استنباط ما قد يكون لتلك الأحوال السابقة من أثر في الأدب من شعر ونثر بصفة عامة، وفي نفسية المترجم له وإنتاجه الأدبي وتلوينه بلون خاص، وأن يستعين المدرس على ذلك بالموازنة بين هذه الحالات وما سبق للطلبة دراسته من حالات متشابهة.

(٢) ثم يلقي المدرس على الطلاب ملخصاً موجزاً عن التعريف بالشاعر أو الكاتب، يتناول فيه تاريخ مولده ونسبه ونشأته، وما كان بينه وبين غيره من الناس من صلات كالملوك والأمراء والولاة والعلماء، وصلته ببيئته. وينبغي العناية التامة بشرح الأحوال والملابسات، التي وجهت إنتاجه الوجهة التي انتهى إليها.

(٣) كما ينبغي أن تعرض النصوص التي اختيرت من إنتاج المترجم له، ويراعي في عرضها أن تعالج علاجاً خاصاً، فتشرح هذه النصوص شرحاً نقدياً، يتناول المعاني والأفكار المبتكرة، والتي حاكى غيره فيها، والأساليب وما فيها من مظاهر القوة أو الضعف، والأغراض التي تهدف إليها هذه النصوص، والواجب أن يجري هذا كله على ضوء الملاحظة الصادقة، والاستنباط الدقيق، وشيء من التلقين والإخبار عند الحاجة.

(٤) ومما يجب أن يعني به– لتكون الترجمة صورة صادقة لحياة الشاعر أو الكاتب– أن يوازن بينه وبين من يماثله من الشعراء أو الكتاب،

الذين سبق أن ألم بهم الطلاب، ليتبين من هذه الموازنة ما للمترجم له من خصائص أدبية تميزه عما سواه.

ويجب ألا يغيب عن أذهاننا أن دواوين الشعراء ومؤلفاته الكتاب هي الأساس والقاعدة التي تقوم عليها دراسة المترجم لهم، وأن يكون ذلك من عمل الطلاب بإرشاد أساتذتهم وتوجيههم.

(٥) وجدير بالمدرس أن يدون على السبورة ملخصاً مرتباً للحقائق التي اهتدي إليها، وذلك عقب علاج كل مسألة أو نقطة هامة في حياة المترجم له. والغرض من تدوين هذه الحقائق أن تكون صورة مصغرة لترجمة الكاتب أو الشاعر، يستعين بها التلاميذ عند الرجوع إلى المراجع الأدبية الخاصة.

تلك هي الطريقة القويمة في دراسة التراجم الأدبية، أما ما كان يجري عليه بعض المدرسين إلى عهد قريب من وضع مقدمات لحياة الشعراء أو الكتاب يخلعون فيها عليهم الكثير من الألقاب، ويغدقون عليهم الكثير من العبارات العامة، والصفات المهمة– فقد دلت التجارب اليوم على أن هذه الطريقة من أسوء الطرق في تدريس الأدب؛ لأن التلاميذ كانوا يلقنون هذه العبارات، ثم يحفظونها في الغالب من غير أن يفهموا مدلولاتها، كانوا يحفظون عبارات خاصة يصفون بها أدب كل أديب، كأن الأدباء قد خلقوا جميعا في عصر واحد، وتلاقت أذهانهم حول معاني مشتركة، فهم يقولون عن كل شاعر مهما يختلف عصره ومذهبه الشعري: "إنه حسن الديباجة،

ورقيق الحاشية، رصين القافية" ويقولون عن كل كاتب مثلا: "إنه جيد العبارة، جزل الألفاظ، حسن السبك". وهكذا.

ويسرنا اليوم أن يقلع المدرسون عن هذه الطرق العتيقة، ويأخذوا بسبيل الجديد، وهم خلقاء بأن يجدوا في هذه الإرشادات ما ينير أمامهم السبيل، ويهديهم التمسك بالطرق السديدة، ومناهج البحث الجديدة.

النصوص الأدبية

النصوص هي مادة الأدب، والأساس الفذ في تربية الذوق الأدبي، والوسيلة الوحدة للاتصال بالكتاب والشعراء. وهي المادة التي نستطيع بها أن نعرف مميزات اللغة العربية وخصائصها في كل عصر من عصورها، وقد تكلمنا عنها كلمة موجزة في الفصل الخاص بالمحفوظات الأدبية، ولنوف الموضوع حقه من البحث في هذا الباب من الأدب.

الغرض من دراسة النصوص بالمدارس الثانوية:

إن الغرض من دراسة النصوص بث روح الأدب العربي في نفوس الطلبة، وترغيبهم فيه، وتكوين الذوق الأدبي لديهم، وتوضيح حقائق اللغة وأسرارها في عصورها الماضية، وتزويد الطلبة بثروة لغوية، وإنماء ثقافتهم الأدبية.

ومن السهل الوصول إلى هذه الأغراض إذا أحسنا اختيار النصوص، بحيث تتصل بوجدانهم. وتعبر عن عواطفهم، وتصور أخيلتهم، وتصف

المناظر والحوادث التي تمتلئ بها حواسهم، وتتصل بما يشاهدون حولهم، وما يجري في عقولهم. ويتحقق هذا كله إذا اخترنا النصوص من الأدب الحديث، وأجدنا دراستها ونقدها، ثم انتقلنا فيها إلى دراسة النصوص الأدبية القديمة، ودرسناها دراسة علمية أدبية تاريخية تتصل بحياة الله وتطورها في عصورها الماضية.

ولا نظن أن دراسة رسالة للجاحظ أو عبد الحميد الكاتب، أو ابن زيدون، أو دراسة مقامة للحريري أو بديع الزمان الهمذاني، أو خطبة لسيدنا علي بن أبي طالب، أو الحجاج الثقفي، أو قصيدة للمتنبي أو البحتري، أو جرير أو الفرزدق تستهوي قلوب الطلبة، فيطلبون الزيادة من دراسة الأدب، مهما يتمتعوا بتلك اللذة الأدبية الفنية، ومهما يكن أثر هذه الدراسة في ثروتهم اللغوية، وثقافتهم الأدبية.

لهذا نقول يجب أن تكون دراسة الأدب في السنوات الأولى من المدارس الثانوية مقصورة على الأدب الحديث. وخوفا من سوء اختيار المدرسين للنصوص نرى تحديد نصوص لكل فرقة من الفرق، نصوص تلائم مستوى الطلاب وميولهم ورغباتهم، والإكثار من هذه النصوص، حتى تناسب كل ذوق من الأذواق، ويجد فيها كل طالب ما يلائمه، وتمثل ألوانا متنوعة من الأدب الذي يتصل بحياة الشباب، ويلائم خياله، ويصور عواطفه، سواء أكان شعراً أم نثراً.

وبهذه الوسيلة نرغب الطالب في الأدب، ونستهوي قلبه، ونحيي الأدب، ونصقل به ذوق المتعلم، ويجد فيه لذة فنية لها أثرها في مستقبل دراسته حين يدرس الأدب دراسة علمية تحليلية فنية في العصور المختلفة، أما تكليفه –وهو صغير مبتدئ– دراسة أدب بعيد عنه في معانيه، ولا يستطيع أن يدرك خيال الكاتب أو الشاعر فيه، وغرض هذا أو ذاك، فلن يؤدي إلى النتيجة التي نرجوها من دراسة الأدب؛ لأنه لن يحس بما في الأدب القديم من روعة، ولن يشعر بما فيه من جمال، ولن يجد في تلك الدراسة لذة.

وقد تؤدي الصعوبة في دراسة الأدب القديم لصغار المبتدئين إلى الملل من دراسة الأدب والنفور منه.

اختيار النصوص:

إن لحسن اختيار النصوص أثراً كبيراً في النجاح في دراسة الأدب، ومهما يكن من شيء فمن الواجب أن نراعي الشروط الآتية في النصوص الأدبية:

(١) يجب أن نعني مع المبتدئين باختيار نصوص تصور العواطف التي يشعر بها الطلبة، كنصوص في الوطنية، والتعاون، والاعتزاز بالقومية، والإحسان إلى الفقير، والعطف على اليتيم، والحث على العمل...

(٢) أن نختار كثيراً من الأدب القصصي، والأدب الوصفي، كوصف الطيارة والغواصة، والسيارة، والحروب والوقائع والغارات، والنيل والآثار

المصرية القديمة، وقناة السويس، والسودان، و(بنك) مصر، وغيرها من الموضوعات المتصلة بحياتنا القومية، وتاريخنا الأدبي القومي.

(٣) أن تكون النصوص سهلة في أسلوبها، يسهل على الطلبة فهمها، ولا يصعب عليهم إدراكها، عباراتها عذبة، وألفاظها رقيقة، مع دقة في التعبير والتصوير.

(٤) أن يكون في النصوص شيء من المناظرات والتمثيل، والحوار الحقيقي أو الخيالي. وحوار "كليلة ودمنة" من الأدب الحي الخالد. وفي كتب الأدب كثير من المحاورات والمناظرات التي كانت تجري في مجالس الخلفاء. وفي استطاعة الطلبة قراءة روايات كليوباترا، وقمبيز، ومجنون ليلى، والتمتع بما فيها من حوار أدبي.

(٥) يجب أن تكون هناك نصوص قرآنية في كل سنة من السنوات الدراسية، على أن تقصر النصوص على الوصف والقصص في الفرقتين الأولى والثانية، ثم يتوسع فيها في الفرق الثالثة والرابعة والخامسة.

طريقة تدريس النصوص

كانت دراسة النصوص الأدبية في المدارس الثانوية تسير على الطريقة القياسية أو التطبيقية إلى عهد قريب؛ فكان المدرسون والمؤلفون يعرضون على الطلبة مقدمات مسهبة في خصائص اللغة أو مميزات الكاتب أو الشاعر، ثم يأتون ببضع فقرات من النثر، أو بضعة أبيات من الشعر تصور هذه الخصائص أو تلك المميزات تصويراً مجملاً، ويتبعون في عرضها

ما نقله إليهم المتقدمون من آراء يذكرونها على علاتها من غير بحث فيها، أو نقد لها.

ولكن ارتقاء طرق البحث العلمي واعتزاز الإنسان بعقله وتفكيره، وثقته بآرائه، واعتزازه بحريته العقلية، كل هذا كان له أثره الحسن في دراسة الأدب وغيره. ولهذا ننصح للمدرس في دراسة الأدب بالاتجاه إلى الطريقة العملية التحليلية التي تتطلب جعل النصوص الأدبية أساساً في الدراسة، يضعها الطالب أمامه، ثم يفكر فيها بعقله، ويرسل عليها شعاعاً من ملاحظته وتفكيره، ليصل بعد هذه الدراسة إلى إدراك خواصها ومميزاتها، كما يصل العالم في بحثه عند دراسته العلمية لحشرة من الحشرات، أو تجربة من التجارب.

هذه هي الطريقة التي ترغب الطلبة في دراسة الأدب، وتحفزهم إلى الملاحظة والبحث والتفكير، وتحثهم على الاستزادة من العلم، وتنظم آراءهم، وتقوى شخصياتهم. وإن رأيا خاطئا تصل إليه ببحثك وتفكيرك خير من رأي صائب تنقله عن غيرك.

ففي دراسة نص من النصوص يجب على المدرس مراعاة ما يأتي:

(١) الإتيان بمقدمة مختصرة تبين الأسباب والملابسات التي من أجلها قيلت القصيدة، أو القطعة أو الخطبة، والقائل لها، ويكون هذا بمناقشة توجه إلى الطلبة.

(٢) عرض النص وقراءته، بأن يقرأه المدرس أولا، ثم يقرأه بعض الطلبة قراءة تمهيدية، ثم مناقشة الطلبة في الغرض الذي أراده الشاعر في قصيدته، أو الكاتب في رسالته، أو الخطيب في خطبته.

(٣) مناقشة الطلبة في الألفاظ الصعبة، والعبارات الغامضة مع توسع في الشرح، حتى تزداد مادتهم اللغوية، ثم يدون المدرس ما يرى تدوينه منها على السبورة.

(٤) المناقشة في معاني القطعة أو القصيدة، حتى إذا تحقق المدرس فهم الطلبة للمعنى الذي يقصده الشاعر أو الكاتب، وإدراكهم له انتقل إلى معالجة النص معالجة أخرى من الوجهة البلاغية؛ بأن يلفت أنظارهم إلى ما في النص من استعارات أو تشبيهات أو كنايات لا تخرج عن متناول إدراكهم ومعلوماتهم.

(٥) استنباط الخصائص والمميزات التي يستطيع الطلبة استنباطها من النص، وتدوينها على السبورة، مع الاعتماد على الطلبة في كل ما يستنبط، ومساعدتهم عند الحاجة إلى المساعدة.

ومن المستحسن عقد موازنة بين نصين متشابهين من النصوص التي درسها الطلبة؛ كي يدركوا الفرق في اللغة بين عصر وآخر، وأسلوب وآخر، والفرق بين شاعر وشاعر، أو كاتب وكاتب.

الفصل الحادي عشر

التعليم الديني

إن التعليم الديني والخلقي في الوقت الحاضر؛ محوط بكثير من الصعوبات في البيت والمدرسة؛ فليس من السهل أن نكتب عنه بطريقة تقنع كل إنسان. وليس أمام الكاتب إلا أن يذكر بوضوح وتحديد آراءه في هذه الناحية، ويبحث عن الطريقة التي تكفل لهذا النوع من التعليم العناية اللائقة به. وسنحاول فيما يأتي أن نصور التعليم الديني كما ينبغي أن يكون، ثم نترك للمدرس الفرصة في أن يأخذ ما يلائمه من الأفكار. وقد يكون منشأ الصعوبة في هذا النوع من التعليم اختلاف التلاميذ في دياناتهم. فمنهم المسلم والمسيحي واليهودي. ولكي يكون التعليم الديني مثمراً يجب أن ننحو فيه الناحية العملية أكثر من الناحية الإخبارية؛ فإن الطفل في المرحلة الأولى من التعليم لا يمكنه أن يفهم كثيراً من العقائد؛ لأنها أمور فلسفية فوق مستواه، ولكننا نستطيع أن نوجهه على الناحية الدينية، والحياة الدينية، بالطريقة العملية، طريقة القدوة والمحاكاة.

ويجب أن يكون التلاميذ لدينا بمنزلة واحدة، مهما تختلف دياناتهم، وتتباين عقائدهم. فيجب أن ننظر على الجميع نظرة واحدة، نظرة مساواة، من غير تدخل في الناحية الدينية، فالدين لله، وقد خاطب الله نبيه الكريم بقوله: {إِنَّكَ لَا تَهْدِي مَنْ أَحْبَبْتَ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ}.

والمهم لدينا أن نكون من النشء رجالا أمناء، يتحلون بالفضيلة، ويتجنبون الرذيلة. فكل طفل ينشا على الدين الذي يعتنقه أبوه. يقول الرسول عليه الصلاة والسلام: "كل مولود يولد على الفطرة، وإنما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه، ومعنى هذا أن كل مولود يولد قابلا للخير والشر، قابلا لأن يسير في طريق الفضيلة أو طريق الرذيلة، ولأبويه تأثير في عقيدته الدينية. فإن كانا يهوديين فهو يهودي، وإن كانا نصرانيين حاكاهما في النصرانية، وإن كانا مجوسيين حاكاهما في المجوسية. فنحن في المدرسة سنعلم التلاميذ التعليم الديني الموافق لدياناتهم.

ومن الواضح أنه ينبغي ألا يجبر المدرس على أن يقوم بتعليم ديني لا يثق به، ولا يعتقد فيه، بل يجب أن يعلم كل مدرس على حسب عقيدته الدينية، وهو حر في اختيار دينه، بحيث لا ينادي بغير ما يعتقد.

وعلى المدرس أن يعمل برغبة، ويخلص في دروس الدين الإخلاص كله؛ حتى يثمر هذا التعليم الثمرة المرجوة، ونصل إلى الفضيلة التي نبغيها. والكمال الذي ننشده؛ فإن الرجل الذي لا دين له لا ضمير لهن ولا ثقة به.

أثر الدين في السلوك

إننا لسنا في حاجة إلى الإسهاب في بيان أثر الدين في سلوك الإنسان في حياته؛ فقد أجمع العلماء والفلاسفة على أن الدين أقوى دعامة في النهوض بالأخلاق بين الأفراد والجماعات. وإننا نعلم أن نزعة الدين نزعة فطرية في الإنسان. فإن التاريخ وهو سجل لأعمال الإنسان. وعلم النفس

وهو التحليل العلمي لطبيعة الإنسان وتفكيره، والفلسفة وهي المادة التي حاول فيها الإنسان تفسير حقيقة الكون والوصول إلى السبب الأول لهذا الوجود، والأدب سواء أكان شعراً أم نثراً، وقد أودعه الإنسان كل عواطفه وآماله ورغباته– كل أولئك يشهد بأن الشعور الديني استعداد فطري في طبيعة الإنسان. وإن الإنسان وحده هو الذي انفرد بهذه النزعة الدينية دون غيره من المخلوقات.

الدين لدى الأطفال:

الدين لدى الأطفال له مميزات خاصة، ويختلف عن الدين لدى الشباب. وقد خلق الله الإنسان متدينا بسليقته وفطرته. ولكن دينه لا يتكيف بصورة واحدة في أطوار نموه. ولكل طور من أطوار النمو دين يتكيف بعقيلته وشعوره وتجاربه، والحق أن لحياة الطفل النفسية أكبر الأثر في توجيه شعوره الديني، وفكرته الدينية. ومن الجلي أن أفق الطفل العقلي محدود. وأن تجاربه في الحياة محدودة. وأن معرفته للعالم قاصرة، وليس في استطاعته أن يدرك حكماً عقلياً عاماً، أو يكون مدركاً كلياً، ولا يكاد يتجاوز دائرة المدركات الحسية المحدودة.

فالطفل يستطيع أن يدرك المحسات، ولا يستطيع أن يدرك المعاني المجردة إدراكاً واضحاً، فهي بالنسبة له تعد ألغازاً. فلا عجب إذا قلنا إنه يصعب عليه أن يدرك الإلوهية ومعناها. وهو مع هذا يتحدث عن الإله، والله، ويخاف الله، كما يتحدث عن أي شيء آخر يبعد عن مستواه

العقلي، ولا يجد صعوبة حينما تقول له: إن الله يراك ولا تراه، وإنه عالم بجميع ما تعمل، وإنه قريب منك. يسمع الطفل هذا كله فيقبله، ولا يعترض عليه. وإذا اعترض فمن السهل إقناعه بأي جواب. فالطفل يفكر في الله سبحانه وتعالى بالطريقة التي يفكر بها في أبويه، فهو يحب الله ويطيعه، ويؤدي ما أمره الله به حبا في رضاه، كما يفعل مع أبويه ومعلميه. فدين الطفولة دين فطري محدود بعقلية الطفل وأفكاره المحدودة، وعجزه عن تقدير المشكلات التي يقدرها عقل الشباب.

الدين لدى الشباب:

هناك فرق بين دين الطفولة ودين الشباب، كالفرق بين تفكير الطفل وتفكير الشباب، وتجارب الطفولة وتجارب الشباب؛ فإن للفتيان والفتيات نزعة قوية إلى الناحية الروحية، يحسونها في الأنهار والبحار، والأزهار والأشجار وغيرها من ظواهر الطبيعة. لهذا كان دين الشباب قريباً كل القرب من الروحية، أما في عهد الرجولة فإن الإنسان يميل في حياته الدينية إلى مبادئ خلقية ثابتة، وقواعد سلوكية مستقرة، رغبة في استقرار الحياة؛ فالطبيعة مسيطرة على دين الطفل، والروحية غالبة في دين الشباب، أما في الرجولة فيكثر التفكير في استنباط أحكام كلية منطقية، ووضع نظام ثابت مستقر. لهذا قيل إن دين الطفولة طبيعي، ودين الشباب روحي، ودين الرجولة فقهي وتشريعي.

ففي مرحلة الشباب تتحول تلك النظرة الضيقة القصير التي كانت لديه في الطفولة إلى نظرة أخرى واسعة شاملة بالتدريج، ويتحول شعوره الساذج العادي إلى شعور قوي، وعواطف عميقة، ويرقى الشباب من مستوى المدرك الجزئي المحدود على مستوى المدرك الكلي العام. كما يرقى من مستوى الأمور المحسة إلى مستوى التفكير المعنوي المجرد، ويصبح دين الشباب ديناً حياً كله نشاط وآمال وعواطف، فالواجبات والفرائض التي كان الطفل يؤديها في عهد الطفولة بصورة شكلية مصحوبة بشعور محدود تؤدى في عهد الشباب بصورة حية، وإرادة قوية، وعواطف عميقة. وإن التعبيرات الدينية التي كانت غامضة مبهمة في عهد الطفولة تصبح واضحة جلية في معانيها ومراميها في عهد الشباب.

وإن الآيات القرآنية، والأحاديث الشريفة التي كانت تقرأ وتتلى وتحفظ بشكل آلي في عهد الطفولة، لعجز الطفل عن إدراكها وفهم معانيها، تترك الآن في نفوس الفتيان والفتيات أثراً عميقاً، ويسألون عن تفسيرها، ويشتاقون إلى فهم المراد منها.

وفي دور الشباب يجب أن نوسع ثقافة الطالب من الناحية الدينية، حتى تنهض بمستواه الروحي، ونرى أثر هذه الثقافة الدينية الروحية في أخلاقه وأعماله.

وإن الشبان حقا في كثير من الحاجة إلى تعليم ديني روحي، تعليم ديني يجتذب عقولهم، ويسمو بأرواحهم، ويعينهم على حل ما يعترضهم من

المشكلات الخلقية الاجتماعية، وإن أول واجب على المدرسة الثانوية أن تعمل على تقوية نزعة التدين في نفوس الطلبة والطالبات، وأن تساعد في تربيتهم تربية دينية قويمة، كي ترسخ العقيدة الدينية في نفوسهم، ويظهر أثرها في أخلاقهم وأعمالهم.

الأمور التي يجب أن تراعى في تربية الشباب تربية دينية

يجب أن نراعي في تربية الشباب الوسائل الآتية:

(١) أن يكون في الثقافة الدينية غذاء روحي توضح فيه الأسباب، وتدعو الطالب إلى التفكير والبحث، وترضي غرائزه الاجتماعية. حتى يعمل الشاب عن عقيدة، ويعمل بتفكير.

(٢) أن توضح الشئون الدينية والاجتماعية توضيحاً شائقاً جذاباً. وفي الإسلام ثروة روحية عظيمة يجب أن ينتفع بها الطالب؛ فروح الإسلام، والأخلاق الإسلامية، ونظام الأسرة بما يدخل تحته من زواج وطلاق ومواريث، وحقوق المرأة في الإسلام، والعلاقة بين الفرد والمجتمع، وحياة الرسول، وسير الخلفاء، وأبطال الإسلام، وجهود المفسرين في تفسير القرآن وشرح الأحاديث النبوية، كل هذه ثروة روحية يستطيع الطالب أن يدرسها دراسة مستفيضة، حتى يشعر بروح الإسلام، وعظمة الدين الإسلامي.

(٣) يجب أن تربط الدراسة الدينية بالحياة الحاضرة، وأن تعمل على توثيق الصلة بين الدين الإسلامي والحياة، فليس الدين جزءاً من الحياة،

وليس منفصلا عن الحياة، ولكنه متصل بالحياة كل الاتصال، غير أنه في حاجة إلى من يفهمه، ويدرك روحه.

(٤) أن نشجع الفتيات والفتيان بكل وسيلة من الوسائل على أداء الفرائض الدينية. من صلاة وصوم وزكاة، باستشارة البواعث الدينية النفسية، وترغيبهم وتشويقهم بغير إكراه، وتفهيمهم حكمة فرائض الدين، واستمالتهم إلى أدائها برغبة قلبية، وعقيدة راسخة.

(٥) تشجيع الطلبة والطالبات على الاشتراك في الجماعات الدينية، كجماعة الشبان المسلمين، والهداية الإسلامية، والإخوان المسلمين، من كل جماعة دينية تتكون لإرشاد الشباب، وتوسيع الثقافة الدينية.

ومجمل القول يجب أن يعلم كل من يتقدم لتربية الشباب أن الدين الإسلامي دين روح وعاطفة، ودين منطق وتفكير، واجتماع وحياة، فإذا أردنا أن يكون للدراسة الدينية أثر في النهوض بأخلاق الشباب وجب أن نبث الدين في نفوس الشباب، وأن ندرسه لهم دراسة مستفيضة، حتى يرسخ في قلوبهم، وأن نعلم الدين الإسلامي لنبث الروح الديني، وترسله إلى قلوبهم مودة ورحمة.

المدرس وأثره في التربية الدينية

لخلق المدرس أثر كبير في أخلاق التلاميذ؛ فهو قدوة لهم، يحاكونه في أقواله وأفعاله، وحركاته وسكناته، فيجب أن يكون متمسكا بدينه، متحلياً بالفضيلة، متجنباً كل رذيلة، فالأطفال يحاكونه من حيث لا يشعرون،

ويتأثرون بأخلاقه وسلوكه من حيث لا يقصدون، ولن يكون له تأثير طيب ونفوذ حسن إلا إذا تحلى بالأخلاق النبيلة، والصفات السامية، وأن ننتظر من رجل ملحد أن ينجح في تعليم التلاميذ شئون دينهم. ولن ننتظر من رجل يميل إلى الرذيلة أن يعمل على نشر الفضيلة. وهيهات أن ينجح المدرس في إرشاداته الدينية، إذا لم يكن هو متمسكا بالدين، عاملا به. فنحن ننتظر من المدرس أن يعمل بما يعلم ويتمسك بما يرشد به تلاميذه، فلا يفعل ضد ما يقول، ولا يعمل بما يخالف الفضائل التي ينادي بها.

وهذا ما أراده الشاعر العربي بقوله:

لا تنـــه عـــن خلـــق وتأتي مثلـــه　　　عـــار عليـــك إذا فعلـــت عظـــيم

والأطفال يشعرون بما يشعر به المدرسون، ويشاركونهم في أعمالهم، ويحاكونهم في آرائهم. فينبغي ألا يقول المدرس إلا ما يعتقد، ولا يعتقد إلا ما يقول، حتى يكون لتعليمه أثر في نفوس تلاميذه. ويجب أن يكون مخلصاً في تعليمه الديني كل الإخلاص، وألا يسير فيه بطريقة آلية، فيحفظ التلاميذ أشياء لا يعرفون عنها شيئاً، ولا يدركون لها معنى، بل يسير معهم في دروسه بسهولة ويسر، حتى يدركوا ما يريد أن يدركوه من دروس الدين، ويختار لهم من المادة ما يلائم مداركهم، ويناسب طفولتهم، حتى لا يتسرب الشك إلى عقائدهم.

ولكي ينجح المدرس في دروسه الدينية يجب أن يكون متديناً واثقاً بالله كل الثقة. معتقداً في دينه بقلبه ولسانه. يثق بالله ووحدانيته وقدرته.

وإذا كان مسلما وجب أن يكون مجيداً لحفظ القرآن الكريم، فاهما لآياته الكريمة، وما ترمي إليه من المقاصد والأحكام، مدركا لمعاني الأحاديث النبوية وأغراضها، باذلا جهده في تقريب دروسه إلى أذهان تلاميذه. حتى يفهموها حق الفهم، وألا ينظر إلى دروس الدين نظرة تهاون؛ فإن إهمال الدين قد أدى إلى كثير من تدهور الأخلاق، وسوء السلوك.

ولو عنينا بدروس الدين العناية اللائقة بها لكونا شعباً كامل الخلق، يعرف ما له من حقوق، ويقوم بما عليه من واجبات، فيجب أن ننظر إليها نظرتنا إلى الدروس الأخرى، بل نعني بها أكثر من عنايتنا بالمواد العلمية والأدبية؛ فإن في الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والقصص الدينية، ذخيرة لا تنفذ، يمكن الانتفاع بها في دروس الدين لبث الفضيلة في نفوس التلاميذ.

ويجب ألا يقوم بتدريس الدين إلا من كان عالما بشئون الدين، فلا يكلف مدرس أدبي أن يقوم بتدريس الدين والتهذيب في المدارس الابتدائية والثانوية؛ لأن تعليمه السابق لم يعده لتدريس هذه المادة وفروعها، فمدرس الدين الإسلامي يجب أن يكون حافظاً للقرآن الكريم –كما تقدم– قادراً على تفسيره، ملماً بكثير من الأحاديث، فقيها في المعاملات والعبادات.

وليس معنى هذا أن يدرس لتلاميذ المدارس الابتدائية فلسفة الدين، أو يعلمهم كل ما يعلم، ولكن معنى هذا أن يعرف الطريق السديد لتعليم الدين والتهذيب، ويتجنب تعليم الأطفال الأمور الغامضة التي لا يستطيعون إدراكها. وإننا ننتظر منه أن يصور المعلومات الدينية تصويراً

صحيحاً سهلاً، قريبا إلى العقل، بعيداً عن الخفاء، متفقا مع العلم والمنطق. ويجب أن يكون ملماً بالحقائق التاريخية الدينية، شاعراً بعظمة القرآن الكريم، وبلاغته التي دونها كل بلاغة، ناظراً إلى المثل العليا الدينية، وما تصوره من الناحية الإنسانية؛ ففي الدين الإسلامي مثل عالية لا نهاية لها. وفي الأخلاق الإسلامية كل فضيلة، فيجب أن يعمل المدرس للوصول إلى هذه المثل، وإلى الروح الإسلامي الحق.

ومن السهل أن نفسر القرآن الكريم تفسيراً يلائم الطفولة، ونشرح الأحاديث شرحا يقربها إلى أذهان الأطفال، ونضع تلك القصص الدينية بأسلوب سهل يقرب من مداركهم، حتى يشعروا بما يرمي إليه الدين الإسلامي من المثل العليا؛ ليحتذوا حذوها، ويقتفوا أثرها في المستقبل.

وفي التاريخ الإسلامي كثير من مواقف البطولة، والعظمة الرائعة، التي يمكننا الانتفاع بها في دروس الدين والتهذيب. والمدرس الذي يود النجاح في مهنته ينبغي أن يكون طالب علم دائما، طالب علم مدى الحياة، من المهد إلى اللحد. ومن السهل أن نجعل دروس الدين حية، متصلة بالحياة كل الاتصال، جذابة مشوقة، حتى تصل إلى قلوب التلاميذ، وتؤثر فيهم كل التأثير.

ويجب أن نشجع التلميذ على حفظ كثير من الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، مع فهم معناها فهما جيداً، وأن نبث في نفسه

الأخلاق والفضائل الدينية، حتى تصبح عادة له من الصغر، وليس من الصواب أن نثقل عليه بأشياء فلسفية معنوية لا يستطيع أن يدركها.

ولكي ينجح المدرس في تدريس الدين يجب أن يكون على صلة تامة بنفسية الأطفال، ويدرس علم النفس دراسة تفصيلية، ويعرف كثيراً عن الأخلاق والتربية الخلقية وطرائقها، وأن يجعل دروسه متصلة بالحياة أو هي الحياة بالفعل، وأن يكون على صلة مستمرة بالتلاميذ حتى يعرف ما فيهم من عيوب خلقية، فيعمل على تقويمها وتهذيبها، حتى يصل إلى الحياة الخلقية الكاملة. وإذا على المدرس بالتربية الخلقية الدينية في المدرسة. وعني البيت بها كذلك- استطاعت المدرسة والمنزل مجتمعين العمل على رفع المستوى الخلقي بين النشء في عصرنا هذا.

ويجب أن يبين للطفل الصواب من الخطأ، والحسن من القبيح، والعث من السمين، والفضيلة من الرذيلة، ويشجعه على التمسك بالمبادئ الخلقية الدينية.

وهناك أشياء تعد خطأ في نظر الطفل وصواباً في نظر الرجل، فلا يكفي أن نعرفه المبادئ الخلقية، بل يجب أن نعوده عمليا التمسك بهذه المبادئ، ويجب أن يتصف بها المدرس قبل أن يتصف بها التلميذ بحيث يكون المدرس قدوة له. وينبغي أن نبث في نفس المتعلم فكرة جذابة عن المثل العليا في الأخلاق، من طهارة وإيثاره، وضبط للشعور، ومحبة لله، ومحبة للناس.

لقد قلنا إنه يجب على المدرس أن يبذل كل جهده في تربية التلاميذ والتلميذات تربية دينية؛ ليكون منهم المثل الكامل من الشباب، ويزودهم بأحسن المبادئ، ويعودهم أسمى الأخلاق.

والآن نترك المدرس، ونعود إلى الدروس التي يقوم بتعليمها في المدارس الابتدائية فنقول:-

يجب أن تحتوي هذه الدروس على كثير من الآيات القرآنية، وكثير من الأحاديث النبوية، وسير العظماء من المسلمين، لتربية الأطفال تربية إسلامية حقه، حتى يصلوا إلى المكان اللائق بهم، وينبغي أن تختار هذه الدروس بحيث تكون متصلة بالحياة الخارجية كل الاتصال، فبنفوذ المدرسة، ونفوذ الأساتذة والبينة، والمثل العليا التي يراها الطفل أو يسمعها يتأثر كل التأثر.

وفي القرآن الكريم كثير من الآيات التي يسهل على الطفل أن يفهمها ويدركها، وهناك قصص دينية خلقية عذبة يمكن الانتفاع بها في دروس الدين، وهناك حكايات كثيرة حول عظماء الإسلام من السهل دراستها، والاستفادة منها في تلك الدروس. ومن المؤلم أن يهمل المدرس دروس الدين، أو يخرج التلميذ من المدرسة وهو لا يعرف شيئاً عن دينه، فلا يدري كيف يتوضأ، ولا كيف يصلي، ولا يدرك لماذا يصوم أو يزكي.

ولدى التلميذ نزعة إلى الدين بفطرته، ومن السهل أن ننتفع بهذه النزعة، ونعمل على أن نكون منه رجلاً متمسكاً بالدين والأخلاق. وفي الدين الإسلامي كثير من سير العظماء والمثل العليا التي يستطيع التلميذ

أن يحتذيها ويقتدي بها، فدراسة التاريخ الإسلامي مفيدة للأطفال فائدة كبيرة. وليس معنى هذا أن نقرأ كتب التاريخ، ونحفظ متى ولد فلان أو متى توفي، ولكن الغرض أن نصل إلى الأخلاق الإسلامية، أخلاق العظمة والبطولة فليقرأ التلميذ تاريخ عمر، وعدالة عمر، وعظمة عمر. فهو خير قدوة لمن يفكر في العظمة، والعدالة. ولينظر إلى اعتماد أبي بكر –مع ثروته وغناه– على نفسه في كسب عيشه من تجارته...

وفي استطاعة الأطفال أن يدركوا ما يلقي عليهم من المعلومات إذا وضعت بطريقة سديدة، وينبغي أن يستعان بالصور التاريخية والجغرافية على معرفة الأماكن الدينية وما يتعلق بها من حقائق. ولا يستطيع المدرس أن يقوم بتدريس الدين كما ينبغي إلا إذا كان عالماً بدينه كل العلم، متمسكا به كل التمسك، فبذلك يستطيع أن يعلم الأطفال ما ينبغي أن يتعلموا، ويبعدهم عما لا يستطيعون إدراكه، ويمكنه أن يغرس في نفوسهم ما في الدين من مبادئ سامية، ومثل عالية، من حيث لا يشعرون.

وليس الأطفال في حاجة إلى أن يتعلموا النقد العالي، وحسبهم أن يحفظوا القرآن الكريم مع الفهم الجيد، فليس من الحكمة أن يقال لهم في درس الدين إن الله خلق السموات والأرض في ستة أيام، ثم يقال لهم في درس تال من دروس الجغرافية وعلم طبقات الأرض: إن الأرض احتاجت في تكوينها إلى (ملايين) السنين، حتى لا يشكوا في أمور دينهم. ولماذا لا نعود الأطفال احتذاء تلك القصص الدينية الجميلة التي يجب أن يعلموها

في طفولتهم؟ ولماذا لا نجمع لهم كل ما يمكن جمعه من تلك القصص، ونضعها بأسلوب سهل في كتب الدين، حتى نجعل دروس الدين شائقة جذابة حية، ويتعلم الأطفال ما نريده بسهولة ويسر؟

وأساس الدين الإسلامي هو القرآن الكريم، فيجب أن نتمسك به، ولعمل بروحه، وكل هذا يتوقف على إعداد المدرس. وإن نجاح التعليم الديني يتوقف على مقدار عناية المدرس بهذا النوع من التعليم. وهناك كتب دينية ألفت على حسب منهاج الدين، فلنأخذ من هذه الكتب ما نشاء، ولنزد عليها ما نشاء، وليحفظ التلميذ من القرآن الكريم عن ظهر قلب كل ما يستطيع أن يحفظ، بعد أن يفهم ما يقرأ؛ حتى يسهل عليه الحفظ. ويجب أن يتعلم التلميذ كثيراً عن أعلام الإسلام، من رجال ونساء يتصلون بالتاريخ الإسلامي.

وعلى المدرس أن يلم بتاريخ عظماء الإسلام كل الإلمام، ويدرس دراسة وافية، ويعرف الكثير عن الأماكن المقدسة؛ حتى يستطيع أن يشوق التلاميذ إلى هذه الدراسة، ويفيدهم الفائدة المرجوة منها.

ولا يمكننا أن ننتظر من التلميذ أن يعني بدروس الدين إلا إذا ربى على حسب الدين، وشوق إلى هذه الدروس، وشجع على التدين بطريق عملية، وعلى الصلاة في المصلى أو المسجد.

وربما تعجب إذا قلنا إن كثيرين من الشبان المسلمين. لا يعرفون كيف يتوضئون أو يصلون، ولا يذهبون إلى المساجد مطلقاً، ولا يفهمون الأمور الأولية من الدين.

فيجب أن نعني بدروس الدين والتهذيب، ونثقف التلاميذ ثقافة دينية إسلامية، حتى يتخلفوا بالأخلاق الإسلامية الحقة، ويدركوا روح الإسلام، وعظمة الإسلام، ويتمسكوا بالمثل العليا في الإسلام.

ولكي نبث الشعور الديني والإسلامي في نفوس الأطفال، يجب أن نشجعهم من الطفولة على حفظ الأغاني والأناشيد الدينية القوية؛ حتى يتمكن الشعور الديني من نفوسهم وقلوبهم. وينبغي أن تلقي هذه الأغاني والأناشيد بأصوات موسيقية مؤثرة، وتوقع إيقاعاً جذاباً، يصل إلى القلوب.

وكما نعني بدروس الدين في المدارس الابتدائية يجب أن نعني بها في المدارس الثانوية والزراعية والصناعية والتجارية؛ حتى يكون الطلبة دائماً على اتصال بشئون دينهم، ويشعروا بالإسلام وعظمته، والأخلاق الإسلامية وقوتها.

ويجب أن يقوم بتدريس الدين مدرسون يشعرون بروح الدين شعوراً قوياً حتى يكون لهم أثر حسن في نفوس طلبتهم، فنعلمهم أمور الدين بطريقة مباشرة بالدروس الدينية، وطريقة غير مباشرة، ويكون ذلك بالاتصال الشخصي بالمتدينين، والاتصال بالجماعات الدينية والخلقية. ففي مرحلة الشباب يحتاج الطلاب كثيراً إلى الشعور الديني، والمثل الدينية

العالية، ليحتذوا حذوها، ويقتفوا أثرها. فليس هناك أحد في حاجة إلى قيادة دينية حازمة كحاجة الشبان في وقت الشباب، في مرحلة البلوغ والمراهقة، مرحلة الاضطراب العصبي والجسماني. فالفرصة هنا سانحة للتزود بالمثل الصالحة، وقراءة قصص الصالحين والعظماء من المسلمين، ومعرفة أثر السلوك الحسن في الحياة، وأثر الأخلاق الكاملة في النجاح، والفرصة هنا سانحة كذلك لأن يفهم الشاب أمور دينه فهماً صحيحاً، ويدرك المقاصد الدينية إدراكاً واضحاً فيعرف حكمة الصلاة والصوم، والزكاة والحج، ويقف على حكمة التشريع، ويشعر بأن الدين الإسلامي دين عقل ومنطق وحكمة، وأنه دين صالح لكل زمان ومكان.

بهذا يشعر الطالب نحو دينه شعوراً قلبياً قوياً، فيكون مسلماً عن عقيدة ويقين، متمسكا بالإسلام وواجباته عن رغبة صادقة.

وليس معنى هذا أننا نميل إلى التعصب الديني، ولكننا نريد أن نكون الدراسة الدينية في المدارس الثانوية دراسة كاملة منظمة، لتكون مفيدة مثمرة، تقود الشباب إلى الطريق المستقيم، وتبعدهم عن طريق الضلال والغواية.

ويجب أن تكون الدروس الدينية عامة بين طلبة المدارس الثانوية، حتى في السنة التوجيهية، لا فرق بين من يدرس الآداب، ومن يدرس العلوم والرياضة.

ولا ندري لم لا يستمر الطالب في دراسة دينه؟ ولم لا يعني بدروس الدين عناية حقه؟ ولم لا ينظر إلى دروس الدين كما ينظر إلى دروس العلوم

أو الأدب أو الرياضيات؟ ولم لا ندرس سير عظماء الإسلام بتعمق؟ ولم لا نبث في الطالب روح الإسلام في كل درس من دروس الدين حتى نكون منه رجلا مؤمناً حق الإيمان، يؤمن عن عقيدة صادقة، ويتمسك بالإسلام بقلبه ولسانه، ويتبعه في أقواله وأعماله؟

وفي القرآن الكريم كثير من الموضوعات التي تناسب كل نوع من الدراسات العلمية والأدبية والرياضية: {أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (١٧) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (١٨) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (١٩) وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ} {يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهِلَّةِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ} {وَهُوَ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ حَتَّى إِذَا أَقَلَّتْ سَحَابًا ثِقَالًا سُقْنَاهُ لِبَلَدٍ مَيِّتٍ فَأَنْزَلْنَا بِهِ الْمَاءَ فَأَخْرَجْنَا بِهِ مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ كَذَلِكَ نُخْرِجُ الْمَوْتَى لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ} {وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ آيَتَيْنِ فَمَحَوْنَا آيَةَ اللَّيْلِ وَجَعَلْنَا آيَةَ النَّهَارِ مُبْصِرَةً لِتَبْتَغُوا فَضْلًا مِنْ رَبِّكُمْ وَلِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ وَكُلَّ شَيْءٍ فَصَّلْنَاهُ تَفْصِيلًا} {وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ (١٢) ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ (١٣) ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ} {وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (١٤) وَأَلْقَى فِي الْأَرْضِ رَوَاسِيَ أَنْ تَمِيدَ بِكُمْ وَأَنْهَارًا وَسُبُلًا لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ (١٥) وَعَلَامَاتٍ وَبِالنَّجْمِ هُمْ يَهْتَدُونَ}.

وأمثال هذه الآيات الكريمة في القرآن كثير..

وبهذا نثقفهم ثقافة دينية، بطريقة مشوقة جذابة، وهي مع ذلك ثقافة علمية أدبية رياضية. فالرياضي يجد في القرآن ما يشبع رغبته، والعلمي يجد فيه ما يملؤه إعجاباً، والأدبي يرى فيه ما يملك مشاعره ووجدانه.– بهذا نعرف كثيراً عن الدين وروح الإسلام، وندرس الأخلاق الإسلامية، والفلسفة الإسلامية بطريقة علمية منظمة. ولا ينكر أحد أن القرآن الكريم أكبر ذخيرة في الآداب والعلوم والأخلاق والفلسفة والسياسة و.....

لهذا ننادي ونقول: يجب أن تكون لدروس الدين في المدارس الثانوية دراسة منظمة، بحيث نجد من العناية والاهتمام ما تجد دروس الآداب والعلوم واللغات، إن لم تكن أكثر منها في ذلك حظاً.

ويجب أن يعهد بها إلى من يجيدها من المتدينين المتسعى الثقافة والعقول، الذين يدركون الروح الإسلامي على حقيقته، والعظمة الإسلامية كما كانت، وكما يجب أن تكون؛ حتى لا نبعث أبناءنا إلى العالم ونخرجهم إلى الحياة، وليس لديهم إلا فكرة محدودة ضيقة عن الإسلام.

إننا نريد نكون منهم من يعمل لدنياه كما يعمل لآخرته، ويعمل لآخرته كما يعمل لدنياه، ويشعر بما عليه من واجب فيؤديه، وما عليه من فروض فيقوم بها، بحيث يصدق في قوله، ويفي بوعده، ويتمسك بالفضيلة، ويتجنب الرذيلة، ويكون طاهراً مخلصاً، يحب لأخيه ما يحب لنفسه، ويحسن

إلى الفقراء والمسكين، ويتألم للبائسين، ويشر بشعور غيره، ويعطي كل ذي حق حقه، حتى يصل إلى المثل الأعلى للمؤمن الكامل.

ويجب أن نشجع التلميذ على أن يقرأ ويحفظ ما يستطيع من القرآن الكريم بعد أن يفهمه فهماً جيداً، ويدرسه دراسة وافية، حتى يشعر بما في القرآن من جمال وروعة وتأثير، ويعمل على أن يتمم قراءته وحفظه في المستقبل، إذا لم يستطع ذلك في حياته المدرسية.

وكما نعني بدراسة الدين في المدارس الثانوية يجب أن نعني بها في الجامعة وفي المعاهد العالية، حتى نصل بالطالب إلى أن يكون الرجل الكامل في دينه وفي خلقه. وبهذه الطريقة نعني بدروس الدين من المبدأ إلى النهاية، ومن الروضة إلى الجامعة، وهذا لا يمنع أن نكون متصلين بالحياة الحديثة، ففي أكسفورد وكمبردج وغيرهما من الجامعات الإنجليزية عناية بالدروس الدينية. وليس معنى هذا أن نجعل جميع الطلبة متخصصين بالدين أو فقهاء فيه، ولكننا نريد أن نقوي الشعور الديني في نفوس الشباب، فنختار له من الثقافة الدينية ما يلائمه، ونختار له من الموضوعات ما يصلح لسنه، فيحيا حياة دينية خلقية كاملة، ويعرف العقائد الدينية عن فهم صحيح، ويدرك فلسفة الدين، وحكمة التشريع، فيتمسك به عن رغبة وإخلاص: وهذا ما ينبغي أن ننشده إن أردنا الرقي في الحياة، والنهوض في المستقبل. فالأمة التي لا دين لها لا خلق لها، والشعب الذي لا خلق له مآله الانهيار والسقوط.

المراجع بالإنجليزية

(1) Handbook of Suggestions for the Consideration of Teachers, Board of Education, 1929.

(2) Teaching of the Mother tongue, by Philip Boswood Ballard.

(3) Teaching of English, By Carpenter, Baker, and Scott.

(4) The New Teaching, Edited by John Acanis.

(5) Teaching of English, by P. Clmbb.

(6) Writing of English, by Hartog.

(7) The Teachers Encyclopedia, Vols 2 and 3.

(8) Language and the Lingaistic Melhod, by Lauric.

(9) The Report of a Conference on the Teaching of English in London Elementary Schools.

(10) Teaching of the Mother- tongae in Germany in Special Reports, vol. 2.

(11) Cain bridge Essays on Education, Edited, by Berson.

الفهرس